



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Kompetenzen von BildungsmanagerInnen in der
Erwachsenenbildung – ein Beitrag
zur Professionalisierungsdiskussion in der
Erwachsenenbildung“

Verfasserin

Ulrike Pigisch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Februar 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Dr. Gerhard Bisovsky

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während der Zeit meines Studiums und der Erstellung der vorliegenden Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben. Mein größter Dank gebührt meinen Eltern, da ohne ihre uneingeschränkte Unterstützung mein Studium, in dieser Form, nicht möglich gewesen wäre. Besonders dankbar bin ich ihnen dafür, dass mein Wunsch nach einer akademischen Ausbildung von Beginn an unterstützt wurde. Besonderer Dank gebührt auch meinem Freund, der mir immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist und mich durch seine Mithilfe entlastet hat.

Danken möchte ich auch meiner Studienkollegin und Freundin Mag.^a Nicole Scheibenreiter sowie Mag.^a Carina Diesenreiter für ihre Unterstützung.

Ich bedanke mich bei Dr. Gerhard Bisovsky und Univ.-Prof. Dr.ⁱⁿ Ilse Schritteser für die gute Betreuung. Bedanken möchte ich mich ebenso bei meinen Interview-PartnerInnen, Mag.^a Monika Giustiniani und meinem Vater.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	3
Inhaltsverzeichnis	5
Einleitung	9
1. Begriffsbestimmungen.....	12
1.1 Bildungsmanagement	12
1.1.1 Bildung	13
1.1.2 Management	16
1.1.3 Von der Tätigkeit zur Definition.....	16
1.2 Begriff der Profession aus sozialwissenschaftlicher Sicht.....	20
1.3 Begriff der Kompetenz	22
2. Historische Entwicklungszusammenhänge	24
3. Funktionsbereich Bildungsmanagement	28
3.1 Anlässe zur Etablierung von Bildungsmanagement.....	28
3.2 Differenzierte Sichtweisen der Ökonomisierungstendenzen in der Erwachsenenbildung.....	29
3.2.1 Befürwortende Positionen	29
3.2.2 Skeptische Positionen	32
3.2.3 Moderate Positionen.....	34
4. Zur Professionalität von BildungsmanagerInnen.....	36
4.1 Berufsmäßiges Handeln in der Erwachsenenbildung	36
4.1.1 Anfänge von Professionalisierung in der Erwachsenenbildung	37
4.1.2 Maßnahmen zur Entwicklung von Professionalität heute	38
4.2 Gegenwärtige Situation.....	40
4.3 Empirische Untersuchungen	41
4.4 Entwicklungszusammenhänge klassischer Professionen	43
4.5 Funktionstheoretisches Modell professionalisierten Handelns nach Rudolf Stichweh	45
4.6 Strukturtheoretisches Modell professionalisierten Handelns nach Ulrich Oevermann	49

4.7 Pädagogische Handlungsmodi im Bildungsmanagement	54
4.7.1 Organisatorische Tätigkeiten unter professionstheoretischer Betrachtung	56
4.7.2 Determinanten von Professionalität in der Erwachsenenbildung.....	58
5. Professionalität und Kompetenz.....	60
5.1 Kompetenzen als Basis für professionelles Handeln	60
5.2 Kritische Sichtweisen auf den Kompetenzbegriff in der Pädagogik	61
5.3 Themenspezifische Untersuchungen	63
5.4 Ausgewählte Modelle ausgearbeiteter Kompetenzprofile	65
5.4.1 Allgemeines Kompetenzmodell nach Peter Faulstich und Christine Zeuner	65
5.4.2 Kompetenzmodell für BildungsmanagerInnen nach Franz Decker.....	68
5.4.3 Kompetenzmodell für BildungsmanagerInnen nach Brigitte Gütl und Frank Michael Orthey	68
5.4.4 Kompetenzmodell der Weiterbildungsakademie Österreich für das diplomierte Bildungsmanagement	70
5.5 Kompetenzmodell für BildungsmanagerInnen	75
5.5.1 Fachkompetenz.....	76
5.5.2 Methodenkompetenz.....	77
5.5.3 Sozialkompetenz	78
5.5.4 Reflexive Kompetenz.....	78
6. Empirische Untersuchung	80
6.1 Ausgangshypothesen.....	80
6.2 Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang/Strobl	81
6.3 Der Lehrgang	81
6.4 Begründung der Methodenwahl	83
6.5 Das Leitfaden-Interview	83
6.6 Zur Evaluation.....	85
6.7 Die Interviews	85
6.8 Die Auswertung.....	87
6.9 Untersuchungsergebnisse	89
6.9.1 Einzelanalysen	90
6.9.2 Generalisierende Analyse	129

6.10 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	145
Literaturverzeichnis	150
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	156
Anhang	157
Zusammenfassung	158
Abstract.....	159
Interviewleitfaden	160
Kodierleitfaden	162
Kategorienschema Interview 1 (als Beispiel)	171
Interviewtranskripte	178
Interview 1	178
Interview 2	186
Interview 3	195
Interview 4	195
Interview 5	206
Lebenslauf	219

Einleitung

In der europäischen Erwachsenenbildung¹ fehlt es bislang an einer umfassenden Debatte um Profession und Professionalität (vgl. Nuissl 2005, 49). Eine Voraussetzung für den Status der Profession ist laut Elke Gruber (2004) die Definition bzw. der Erwerb von Kompetenzen: „(i)m Allgemeinen müssen Erwachsenenbildner spezifische Kompetenzen erwerben, die ihnen ein bewusstes – im weitesten Sinne – pädagogisches Handeln ermöglichen und über die sie ihre Professionalität, ja ihren Berufsstand als solchen definieren“ (Gruber 2004, 216). Eine intensive Diskussion über die Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen findet im Gegensatz zur Diskussion um Profession und Professionalisierung des Bereichs in breitem Umfang statt (vgl. Nuissl 2005, 49f.). Die vorliegende Diplomarbeit soll anschließend an die vorherrschenden Kompetenzdebatten einen Beitrag zur bislang eher mangelhaft geführten Diskussion um die Professionalisierung der Praxis der Erwachsenenbildung leisten. Dabei stehen im Fokus der Arbeit nicht die Erwachsenenbildnerin und der Erwachsenenbildner im Allgemeinen, sondern es wird ein neu definierter Tätigkeitsbereich in der Erwachsenenbildung, das Bildungsmanagement, herausgegriffen. Dies gründet sich zum einen darauf, dass es sich hier um einen Bereich in der Erwachsenenbildung handelt, in dem gegenwärtig Professionalisierungstendenzen besonders sichtbar werden (vgl. Erwachsenenbildung.at o.A. a, o.S.). Zum anderen wird der Funktionsbereich des Bildungsmanagements aufgrund neuer Herausforderungen in der Erwachsenenbildung ins Zentrum gerückt. Die Erwachsenenbildung sieht sich aktuell mit wirtschaftlichen Problematiken wie der zunehmenden Ressourcenknappheit und bildungswissenschaftlichen Problematiken wie der Nutzbarmachung des Subjekts konfrontiert. Für Ludwig A. Pongratz (2003) ergeben sich dadurch folgenschwere Konsequenzen. So konnte, solange der Bildungssektor noch von staatlicher Seite her organisiert wurde und noch nicht den Interessen von konkurrierenden Privat Anbietern unterworfen war, zumindest die Idee einer Allgemeinbildung, die sich in der vernünftigen Gestaltung des Gemeinwesens äußert, beibehalten werden. Seitdem allerdings die Marktlogik Einzug in die Erwachsenenbildung gehalten hat, trete der Sinn von Bildung, also die Befähigung zu einer autonomen Lebensführung in einer mündigen Gesellschaft, zunehmend in den Widerspruch zu diesen Ökonomisie-

¹ Der Begriff Erwachsenenbildung wird in dieser Diplomarbeit synonym für Begriffe wie Weiterbildung, Fortbildung etc. verwendet.

rungszwängen (vgl. Pongratz 2003, 141). Bildungsmanagement könnte, unter der Voraussetzung der Ausbildung entsprechender Kompetenzen der Tätigen, eine mögliche Antwort auf diese Problematiken in der Erwachsenenbildung darstellen.

Aus den angestellten Überlegungen ergibt sich folgende leitende Forschungsfrage für die angestrebte Untersuchung:

„Stellt Bildungsmanagement eine Antwort auf aktuelle Problematiken und auf die Frage der Professionalisierungsbedürftigkeit der Erwachsenenbildung dar und welche Kompetenzen müssen BildungsmanagerInnen erwerben, um aktuelle Probleme der Erwachsenenbildung „professionell“ bearbeiten zu können?“

Durch das erkenntnisleitende Interesse wird im Zuge der Beantwortung der leitenden Forschungsfrage dieser Diplomarbeit immer wieder die Frage nach den Intentionen und Handlungsmodi von Bildungsmanagement aufgeworfen. Den Anspruch herauszuarbeiten, inwieweit Bildungsmanagement bildungswissenschaftliche Handlungsprämissen einhält und verfolgt, legitimiert eine Bearbeitung der Thematik im Rahmen der Disziplin.

Das methodische Vorgehen zur Beantwortung der formulierten Forschungsfrage gliedert sich in zwei Teile. Zu Beginn werden aus bildungswissenschaftlicher Perspektive relevante Forschungsliteratur in den Bereichen „Bildung“ und „Wirtschaft“ diskutiert sowie Trends in der Erwachsenenbildung kritisch hinterfragt. Ein besonderes Anliegen dieser Arbeit ist es überdies, einen Beitrag zur Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung zu leisten, weshalb immer wieder der Bezug zu professionstheoretischen und -praktischen Elementen hergestellt wird. Schließlich werden, um einen Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung bereitstellen zu können, unterschiedliche Kompetenzmodelle für BildungsmanagerInnen einander gegenübergestellt und ein neuartiges Profil abgeleitet.

Im zweiten Teil werden die gesammelten Erkenntnisse mit Hilfe einer qualitativen Untersuchung durch leitfadengestützte Interviews und der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (1995/2007) evaluiert und erweitert.

Den Ausgangspunkt der Bearbeitung des Themengebietes bilden die Bestimmungen der Begriffe „Bildungsmanagement“, „Profession“ und „Kompetenz“. Fortgefahren wird mit der Skizzierung der Historie der Erwachsenenbildung, wodurch die Determinanten des gegenwärtigen Status quo sowie des Bildungsbegriffes augenscheinlich werden sollen. Darauf aufbauend wird der Funktionsbereich des Bildungsmanagements näher bestimmt und befürwortende, skeptische und moderate Positionen gegenüber gegenwärtigen Ökonomisierungstendenzen in der Erwachsenenbildung diskutiert. Im darauf folgenden Kapitel wird die Professionalität von BildungsmanagerInnen beleuchtet. Hierzu werden vorerst die Entwicklung und der Stand der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung dargestellt. Anschließend wird anhand des funktionstheoretischen Modells professionalisierten Handelns nach Rudolf Stichweh (1992/1994/1996) und des strukturtheoretischen Modells professionalisierten Handelns nach Ulrich Oevermann (1996) die Professionalität von BildungsmanagerInnen bestimmt. Anschließend wird der Bezug von Professionalität und Kompetenz hergestellt und bestehende Kompetenzprofile von BildungsmanagerInnen skizziert, anhand dieser ein eigenes Kompetenzprofil für BildungsmanagerInnen erarbeitet wird, das einen Bezugspunkt für die empirische Untersuchung bildet und mit Hilfe dieser evaluiert wird.

Im Zuge der empirischen Untersuchung wurden fünf Interviews mit Personen geführt, die derzeit als BildungsmanagerInnen tätig sind. Das gewonnene Material wurde nach den Kriterien der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (1997/2005) einer Einzel- sowie einer generalisierenden Analyse unterzogen. Abschließend werden die Ergebnisse der Literatur-Recherche und der empirischen Untersuchung zusammengefasst und die eingangs formulierte Forschungsfrage beantwortet.

1. Begriffsbestimmungen

Der Einstieg in das Themengebiet erfolgt mit den Bestimmungen der zentralen, in der Diplomarbeit behandelten Begriffe. Diese Vorgehensweise dient dazu, den Bezugsrahmen der jeweiligen Begriffe vorab abzuklären und so falschen Lesarten entgegenwirken zu können. Die Bestimmung des für diese Diplomarbeit zentralen Begriffes „Bildungsmanagement“, worauf sich alle anderen Ausführungen letztendlich mehr oder weniger beziehen, stellt dabei den Ausgangspunkt dar.

1.1 Bildungsmanagement

Die Auseinandersetzung mit dem Terminus „Bildungsmanagement“, der eine Verbindung des zentralen Begriffes der Aufklärung „Bildung“, die auf die Autonomie und Freiheit des Geistes zielt, mit dem zentralen Begriff der Wirtschaft „Management“, dem Synonym für die „Herrschaft des Geldes“ (Gütl/Orthey/Laske 2006, 3) und der „Abhängigkeit der Beschäftigung von der Marktlogik“ (ebd.) darstellt, ist kontrovers und nicht minder interessant. Bildungsmanagement zeichnet sich gegenwärtig durch die Gleichzeitigkeit dieser unterschiedlichen, in sich widersprüchlichen Systemlogiken aus. Diese können gleichermaßen sowohl als Zumutung als auch als Bereicherung erlebt werden. Von einem spannungsfreien Verhältnis kann dabei nicht gesprochen werden (vgl. ebd., 3f.).

Im Anschluss werden die Begriffe „Bildung“ und „Management“ mehr oder minder isoliert betrachtet und definiert, bevor sie in einem zweiten Schritt im Begriff „Bildungsmanagement“ zusammentreffen. Es ist darauf hinzuweisen, dass beide Begriffe – vor allem aber der Bildungsbegriff für die Bildungswissenschaft – nicht umfassend im Rahmen einer Diplomarbeit diskutiert werden können. Es wurde allerdings versucht, im Hinblick auf das Thema und auf die aktuelle Diskussion in der Erwachsenenbildung den bildungswissenschaftlichen Diskussionsstand zum Bildungsbegriff mit Elke Gruber (1995/2001) und Ludwig A. Pongratz (2003) zu erfassen. Weiters wird mit Wilhelm von Humboldt, mit dem sich Herwig Blankertz (1992) unter anderem dem Bildungsbegriff nähert, eine klassische Perspektive aufgezeigt.

1.1.1 Bildung

Bedeutsam wurde der Bildungsbegriff in der Pädagogik der Aufklärung, Mitte des 18. Jahrhunderts (vgl. Lenz 1979, 62). Aufklärungspädagogik hat dabei von Anfang an in Bezug auf das Verhältnis von Bildung und Qualifikation zwei Gesichter, die bis in die Gegenwart erhalten bleiben. Zum einen trägt sie den Gedanken einer Bildung als allgemeines Menschenrecht, das Freiheit und Selbstbestimmung postuliert. Zum anderen wird Bildung unter dem Aspekt beruflich-gesellschaftlicher Nützlichkeit ökonomisiert und als Bemessungsgrundlage für Lebens- und Arbeitsmarktchancen instrumentalisiert. Historisch trat dieser Widerspruch besonders in (Bildungs-) Einrichtungen für die unteren Schichten zu Tage. Der Grat zwischen Bildungsansprüchen und der Ausbeutung menschlicher Arbeitskraft war hier oftmals sehr schmal (vgl. Gruber 1995, 222). Einen Gegenentwurf unter anderem zur Aufklärungspädagogik stellte die polytechnische Bildung Anfang des 19. Jahrhunderts dar. Im Zentrum dieses Bildungskonzepts stand die Verbindung von Arbeit und Bildung und damit das Ziel, politisch und technologisch handlungsfähige Menschen heranzubilden. Dieser optimistische und theoretisch fundierte Ansatz ist allerdings in der Praxis bislang meist zum Scheitern verurteilt gewesen (vgl. ebd., 269). Das Spannungsverhältnis, in dem sich die Bildung seit der Aufklärung bewegt, hat sich nach Elke Gruber (1995), historisch betrachtet, häufiger in Richtung der Anpassung an Technik und Brauchbarkeit für Wirtschaft und Staat verschoben als in die Richtung eines Beitrags zu mehr Selbstbestimmung und Mündigkeit (vgl. ebd., 222). Seit Anfang der 1980er Jahre sei mit der Propagierung der Qualifizierungsoffensive ein neuer Schub in Richtung Verzweckung von Bildung zu beobachten. Bildung, und vor allem berufliche Weiterbildung, ist größtenteils Anpassungsbildung, die vor allem Zubringerdienste für den Arbeitsmarkt leisten soll. Legitimiert würde diese Art der Bildung durch das Humankapitalkonzept werden, das Bildung als Investitionsgut betrachtet, welches individuell und gesellschaftlich rentabel sein muss, indem es kurz- oder langfristig Gewinn bringt. So werden Bildungsinvestitionen in das Humankapital zur betriebswirtschaftlichen Größe. Elke Gruber (2001) sieht gegenwärtig eine „neue Qualität“ des Nützlichkeitsdenkens in der Pädagogik“ (Gruber 2001, 136). Zum einen würden verstärkt frühere pädagogische Zielsetzungen wie Emanzipation und Selbstbestimmung in den Dienst wirtschaftlicher Brauchbarkeit gestellt. Hier spricht sie Schlüsselqualifikationen an, die unter diesem Synonym der Allgemeinbildung neue Beachtung zukommen las-

sen. Zum anderen habe sich im Nützlichkeitsdenken eine europäische Dimension durchgesetzt, sodass von einem europäischen Utilitarismus ausgegangen werden müsse, der sich weiter globalisiere. Elke Gruber (2001) konstatiert ein zunehmendes Nützlichkeitsdenken im Bildungsgeschäft (vgl. Gruber 2001, 136).

Herwig Blankertz (1992) diskutiert unter anderem mit Wilhelm von Humboldt den Bildungsbegriff. Dieser setzt sich nicht direkt mit der Aufklärungspädagogik auseinander, geschweige denn polemisiert er diese. Humboldts Bildungstheorie war keine Handlungs- oder Kunstlehre für den Gebrauch durch professionelle Erzieherinnen oder Erzieher, sie entsprach eher einer Anleitung zur Selbstreflexion. Damit hat Humboldt Maßstäbe gesetzt, die ihn zu einem Klassiker der Pädagogik werden ließen (vgl. Blankertz 1992, 101). „Bildung wurde definiert als der Weg der Individualität zu sich selber, dieser Weg aufgefaßt, als unendliche Aufgabe, so daß Bildung nicht abschließbar sei, vielmehr das ganze Leben über währe“ (ebd.). Unter Individualität verstand Humboldt eine innere Formkraft, mit deren Hilfe Aufgefasstes in das eigene Wesen verwandelt werden könne. Aus Humboldts Bestimmungen von Individualität als unaustauschbare Einmaligkeit, als das Ganze im Streben nach Einzigartigkeit und zugleich die Schranke in Bezug auf die Idee des Menschen, stellte sich das Problem, „wie die Konzentration der Kräfte durch Begrenzung (Energie, Standpunkt, Eigentümlichkeit) mit der Repräsentation des Ganzen in solcher Einseitigkeit zu verbinden sei“ (ebd., 102). Humboldts Lösung des Problems lag in der Verknüpfung des Ichs mit der Welt und somit der Vorwegnahme der Menschheitsidee in dem Ideal der Individualität. Die Bildungstheorie Humboldts eröffnete eine unendliche Fülle gleichartiger Wege. Einer Individualität sollte keine andere Form aufgezwungen werden als ihr angemessen war (vgl. ebd., 102f.).

Ludwig A. Pongratz (2003) sieht die „aufklärerische Bildung“ als Opfer der gegenwärtigen Qualifizierungsoffensive, die sich in der Verwertungslogik der warenproduzierenden Gesellschaft, der zunehmenden Geschwindigkeit des technischen Wandels und den Wachstumsimperativen der Ökonomie konstituiert. Zielte Bildung vormals auf das Subjekt und damit auf die selbsttätige und kritische Aneignung seiner Lebensumstände ab, verfallen mit dem Qualifikationsbegriff, die angeeigneten Qualifikationen immer schneller und werden zur leicht verderblichen Ware. Ludwig A. Pongratz (2003) beschreibt die „neue Allgemeinbildung“ als Produkt einer Wegwerf-

Gesellschaft, die „Wegwerf-Qualifikationen“ (Pongratz 2003, 17) verschleudert. In diesem Sinne sieht er Bildung nicht als freie Entscheidung des Individuums, sondern als notwendigen Zwang, der bei Nicht-Beugung postwendend auf die Seite der RationalisierungsverliererInnen führt (vgl. ebd.). Ludwig A. Pongratz (2003) sieht trotz aller Funktionalisierungstendenzen die Erwachsenenbildung darauf verwiesen, „ihr Selbstverständnis über die kritische Reflexion von Bildung und Subjektivität einzuholen“ (ebd., 19). Der Sinn von Bildung würde sich nicht aus der permanenten Anpassung an eine sich immer schneller ändernde Welt erschließen, sondern im Rückbezug auf das Subjekt, das zur Vernunft kommen soll. Dazu wäre es wichtig, Wissenserwerb und Sinnreflexion, berufliche und politische Bildung sowie Rationalität und Emotionalität in ein differenzierteres Verhältnis zu setzen (vgl. ebd.). Je mehr die gegenwärtige Gesellschaft versucht, Bildung zu verbannen, um für lebenslängliche Qualifizierung Platz zu machen, desto unfolgsamer tritt das Bildungsproblem durch die Hintertüre wieder in den Blick. Dies durch den permanenten Zwang zur Subjektsetzung, den die moderne Gesellschaft provoziert, weil sich ihre Mitglieder in selbst gewählter Freiheit zur Abhängigkeit von den Märkten bestimmen. Kritische Bildung wäre dieser ins Bewusstsein gebrachte und gehaltene Widerspruch (vgl. ebd., 73). Kritische Bildung bildet dabei die Kraft zur Unterscheidung, die Fähigkeit, Differenzen aufzuzeigen und das Vermögen an Phänomenen mehr als ihre pure Identität wahrzunehmen (vgl. ebd., 86). In Zeiten der zunehmenden Ökonomisierung aller Gesellschaftsbereiche muss gelungene Bildung diese Entwicklungen kritisch beleuchten. Bildung darf nicht als Ware, sondern muss als das Wissen um die Kunst des Lebens definiert werden (vgl. ebd., 157). „Bildung als Kunst des Lebens widerstreitet – wie alle Kunst – der warenproduzierenden Gesellschaft“ (ebd., 158) und gewinnt ihre Gestalt in der Überschreitung (vgl. ebd.).

Es sollte also zukünftig die Aufgabe der Erwachsenenbildung sein, darüber nachzudenken, wie die auf Mündigkeit, personale Entfaltung, breite berufliche Fähigkeiten sowie auf Reflexions- und Kritikfähigkeit gerichteten Elemente des Bildungsbegriffs in der (beruflichen) Weiterbildung erhalten bleiben bzw. wieder hergestellt werden können (vgl. Arnold 1996, 248). Der Einbezug von wirtschaftlichen Überlegungen in Bildungsprozesse darf nicht das Ende für eine demokratisch, humanistisch oder emanzipatorisch motivierte Erwachsenenbildung bedeuten (vgl. Egger 2008, 5).

1.1.2 Management

Das Spannungsverhältnis, das auch bei vielen ErwachsenenbildnerInnen gegenüber dem Begriff Management vorzufinden ist, resultiert wahrscheinlich auch daraus, dass die meisten Menschen mit dem Wort das Führen und Managen im Unternehmensbereich verbinden. Für den Bereich der Programmplanung geht auch Wiltrud Gieseke (1996) davon aus, dass „(d)ie Ausrichtung eines zukünftigen Berufsprofils auf den sogenannten Bildungsmanager (...) keine zu unterstützende Entwicklung zu sein (scheint; UP). Der institutionelle verwaltende und weniger der curriculumplanende Aspekt der Tätigkeit“ (Gieseke 1996, 711) würde mit der Bezeichnung Managerin bzw. Manager zu sehr in den Vordergrund treten.

Von „managen“ wurde aber bereits mehrere Jahrhunderte vor der industriellen Revolution gesprochen. William Shakespeare benutzte den Ausdruck bezogen auf das Handhaben von Pferden. Das Wort leitet sich ursprünglich vom italienischen „maneggiare“ (handhaben) ab. Heute wird Management zunehmend als Prozessgestaltung und -steuerung, auch von Alltagssituationen und Lern- und Bildungsarbeit, verstanden. Somit ist eine Managerin bzw. ein Manager nicht nur für die Kostengestaltung zuständig, sondern sie oder er trägt auch Verantwortung in Bezug auf die Anwendung und Produktivität von Wissen, Dienstleistungen, Fähigkeiten und die Entwicklung von Menschen und Organisationen (vgl. Decker 2000, 11). Franz Decker (2000) plädiert dafür, Management als das Gestalten und Steuern von Prozessabläufen zu definieren (vgl. ebd., 15).

Nachdem nun die beiden Begriffe „Bildung“ und „Management“ mehr oder minder isoliert diskutiert wurden, soll nun eine Definition deren Zusammenschlusses, der sich im Funktionsbereich des Bildungsmanagements vollzieht, erarbeitet werden.

1.1.3 Von der Tätigkeit zur Definition

Richard Merk (1992) definiert (Weiter-)Bildungsmanagement folgendermaßen: „Weiterbildungsmanagement soll als das professionelle Handeln zur Erreichung einer innovativen und effizienten Dienstleistung definiert werden, die dem Lehren und Lernen von Erwachsenen dient. Weiterbildungsmanagement umfasst die Analyse und

Vorbereitung, die Planung und Organisation, die Entscheidung und Durchführung sowie die Wirkungskontrolle von Bildungsmaßnahmen. Von Weiterbildungsmanagement soll dann gesprochen werden, wenn Lernen in der Form organisierter Lehr- und Lernprozesse stattfindet“ (Merk 1992, 26).

Es fällt schwer, den Tätigkeitsbereich des Bildungsmanagements exakt einzugrenzen und zu definieren, weil kein (brauchbares) Berufsbild vorhanden ist, das Rückschlüsse auf spezifische Arbeitsinhalte zulässt. Oftmals werden, wie auch im Zitat von Richard Merk (1992), zur näheren Begriffsbestimmung Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder beschrieben, da BildungsmanagerInnen häufig entsprechend der gegebenen individuellen Arbeitssituation handeln (vgl. Gütl/Orthey 2006, 31). Es gibt allerdings auch hier keinen genau definierten und eingrenzenden Aufgabenbereich. Nachfolgend wird dargestellt, welche Tätigkeiten zum Aufgabenbereich des Bildungsmanagements gezählt und wie unterschiedlich diese kategorisiert werden können.

Der zentrale Bezugspunkt aller Tätigkeiten des Bildungsmanagements innerhalb der Widersprüchlichkeiten „zwischen pädagogischer und ökonomischer Rationalität“ (ebd., 19) ist nach Brigitte Gütl und Frank Michael Orthey (2006) der Lehr- und Lernprozess. Dieser bildet das Kerngeschäft der BildungsmanagerInnen, da ohne ihn kein Bildungsmanagement notwendig wäre (vgl. ebd., 35). Vor diesem Hintergrund wird hier unter Bildungsmanagement „die professionelle Steuerung aller Rahmenbedingungen und aller personellen, interaktiven und organisationalen Voraussetzungen verstanden, damit Lernprozesse (...) ermöglicht werden“ (ebd., 19).

Im Bildungs-Wiki des deutschen Bildungsservers wird eine Unterscheidung zwischen Bildungsprozess-Management und Bildungsbetriebs-Management getroffen. Das Bildungsprozess-Management umfasst dabei das Initiieren und Gestalten von Lehr- und Lernprozessen innerhalb des organisationalen Rahmens. Wichtige Aufgaben hierbei sind die Bildungsbedarfsanalyse, die Programmplanung, die Veranstaltungsdurchführung, die Prüfung, die Transfersicherung, die Evaluation und die Programmrevision. Das Bildungsbetriebs-Management umfasst die Steuerung und Gestaltung der organisationalen, personalen und finanziellen Rahmenbedingungen einer Bildungseinrichtung. Zu den Aufgaben des Bildungsbetriebs-Managements zählen un-

ter anderem die Organisationsentwicklung, das Personalmanagement, das Controlling und das Marketing (vgl. Bildungsserver 2009, o.S.). An diesem Beispiel wird deutlich, warum es so schwierig ist, das Bildungsmanagement und damit verbundene Aufgabenbereiche einzugrenzen und zu definieren. Der Oberbegriff Bildungsmanagement wird im eigentlichen Sinne für zwei unterschiedliche Bereiche verwendet. Zum einen für das Management des Bildungsprozesses und zum anderen für das Management des Bildungsbetriebs. Als Bildungsmanagerin bzw. Bildungsmanager bezeichnet man demnach sowohl Personen, die nur das eine oder das andere managen, als auch Personen, die für beide Bereiche verantwortlich sind. Somit müsste man nicht von einem, sondern von drei unterschiedlichen Funktionsbereichen ausgehen.

Franz Decker (2000) unterscheidet ebenfalls drei Aufgabenbereiche des Bildungsmanagements, wobei er davon ausgeht, dass die Bildungsmanagerin bzw. der Bildungsmanager für alle drei Aufgabenbereiche gleichermaßen zuständig ist. Ob sich das in der Praxis dementsprechend zeigt, bleibt hier allerdings offen. Folgende Bereiche, die in die Zuständigkeit des Bildungsmanagements fallen, werden dargelegt:

1. Pädagogisch-didaktisches Gestalten und Steuern (Lehr-Lern-Management)
2. Planungs-, Organisations-, Kosten- und Vermarktungsprozesse, betriebswirtschaftliches Gestalten und Steuern (Dispositives, betriebswirtschaftliches Management)
3. Persönlich-soziales Führen, Personal- und Organisationsentwicklung, Lernkulturaufbau, Beziehungsförderung (Führungsmanagement) (vgl. Decker 2000, 16f.).

Ebenso wie Brigitte Gütl und Frank Michael Orthey (2006) stellt auch Franz Decker (1995) den Lehr- und Lernprozess in den Vordergrund, indem er als erstes großes Aufgabenfeld des Bildungsmanagements das „Gestalten und Steuern von pädagogischen Situationen und Prozessen“ (Decker 1995, 17) sieht, das sich in Form eines „didaktisch-methodischen Managen von Lehr-Lern-Situationen in Unterricht und Seminaren, in Betrieben und Organisationen, in alltäglichen Lernvorgängen“ (ebd.) vollzieht. Dieses pädagogische Management wäre dabei einem ständigen Wandel unterzogen und müsse daher laufend neu arrangiert, gestaltet, konzeptioniert, methodisch

gesteuert und angepasst werden, damit die Effektivität des Lehr- und Lernprozesses erhalten bzw. verbessert werden könne (vgl. Decker 1995, 17).

Nach Franz Decker (1995) ist Lehr-Lern-Management aufgrund der „ökonomischen Wende“ heute nicht mehr ausreichend, um eine Bildungseinrichtung, oder -maßnahme etc. leiten zu können. Deshalb sieht er als zweiten großen Aufgabenbereich von BildungsmanagerInnen das dispositive Management (vgl. ebd., 82). Dieses „bemüht sich um die Verfahrensgestaltung, um das Ordnen, Einteilen, Organisieren, Disponieren, um Budgetieren, Kalkulieren, Programmgestalten, Planen (...). Führungskräfte auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. als LeiterInnen einer Bildungseinrichtung, eines Fachbereiches, aber auch einer Bildungsmaßnahme) müssen zunehmend die Geschäfte führen, d. h. die Finanzierung sicherstellen, planen und organisieren, die Organisationsstruktur an Veränderungen anpassen“ (ebd., 81).

Als dritten großen Aufgabenbereich von BildungsmanagerInnen sieht Franz Decker (1995) die pädagogische Führung und das Leitungsmanagement. Die pädagogische Führung bezieht sich dabei sowohl auf die Lernsituation im Unterricht als auch auf Lernprozesse im Betrieb (vgl. ebd., 223f.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es die (ursprüngliche) Aufgabe des Bildungsmanagements ist, erwachsenenbildnerische mit betriebswirtschaftlichen Denk- und Sichtweisen so zusammenzuführen, damit sie einander strategisch ergänzen (vgl. Erwachsenenbildung.at o.A. a, o.S.).

Im Zuge der Beschäftigung mit beruflichem Handeln und beruflichen Rollen in der Erwachsenenbildung kommt man nicht umhin, mit dem Begriff der Professionalität konfrontiert zu werden, der – zumindest dem Anschein nach – häufig sehr inflationär und unreflektiert verwendet wird, wobei dieses Phänomen nicht nur in einschlägiger Fachliteratur zu Tage tritt, sondern auch im alltagssprachlichen Umgang wird mit der Attestierung von „Professionalität“ eher großzügig umgegangen. Bevor im weiteren Verlauf Aussagen über die Professionalität von BildungsmanagerInnen getroffen werden können, muss vorab die Abwendung von einem alltagssprachlichen unreflektierten Professionsverständnis erfolgen. Dieses soll ersetzt bzw. erweitert werden durch die sozialwissenschaftliche Definition des Professionsbegriffs.

1.2 Begriff der Profession aus sozialwissenschaftlicher Sicht

Im herkömmlichen (Berufs-)Alltag wird unter professionellem Handeln ein gekonnter Umgang im Gegensatz zum laienhaften Umgang mit einer Sache bzw. einem Sachverhalt verstanden. Die Definition von Professionalität als die gekonnte Erfüllung einer Aufgabe verweist zwar auf eine besondere Handlungsqualität, diese wird in der alltagssprachlichen Verwendung üblicherweise jedoch nicht weiter hinterfragt. Die Bestimmungskriterien von professionellem Handeln bleiben im alltagssprachlichen Gebrauch unbestimmt (vgl. Pfadenhauer 2003, 12).

Die Sozialwissenschaft trifft eine Unterscheidung zwischen Beruf, Expertentum und Profession. Unter Beruf wird nach dem heutigen Verständnis eine auf Dauer gestellte gesellschaftlich nützliche und öffentlich anerkannte Erbringung spezifischer Leistungen bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. Diese Leistungen müssen fachmännisch ausgeführt werden, sich folglich dementsprechend vom dilettantischen Umgang abgrenzen lassen. Da die Leistungen auf Dauer erbracht werden müssen, ergibt sich dadurch zusätzlich die Notwendigkeit einer Organisation als ein weiteres Merkmal von Beruf. Und letztendlich muss durch die Leistungserbringung eine relativ dauerhafte Versorgung sichergestellt sein, was eine Differenz zum Beispiel zur ehrenamtlichen Leistungserbringung darstellt (vgl. ebd., 20ff.).

Obgleich die Menschen seit jeher in allen gesellschaftlichen Schichten gearbeitet haben, konnte und kann zu keiner Zeit Arbeit mit Beruf gleichgesetzt werden. Von Berufen sprechen wir „erst in der Organisationsform, in der Arbeit in ausdifferenzierter Rollenstruktur sich konstituiert“ (Luckmann/Sprondel 1972, zit. nach Pfadenhauer 2003, 23).

Im Gegensatz zu archaischen Gesellschaften, die eine Gesellschaft von GeneralistInnen darstellt, da (fast) alle ihrer Mitglieder über das notwendige Wissen zur Bewältigung (fast) aller sich stellender Problematiken verfügen mussten und nur wenige wie beispielsweise Schmiede oder Medizinmänner über ein Sonderwissen verfügten, differenzieren sich die gesellschaftlichen Sonderwissensbestände im Zuge zunehmender Arbeitsteilung immer weiter aus. Die Aneignung dieser Sonderwissensbestände erfolgt oftmals in Form langwieriger „sekundärer“ Sozialisationsprozesse, denen ein besonderer Typus der bzw. des Wissenden entwächst, nämlich die Spezialistin bzw. der Spezialist (vgl. Pfadenhauer 2003, 26). SpezialistInnen verfügen „über

ein aufgabenbezogenes, relativ genau umrissenes Teil-Wissen innerhalb eines Sonderwissensbereiches, das zur Erfüllung (ihrer bzw.; UP) seiner Spezialfunktion erforderlich ist“ (Pfadenhauer 2003, 26). Darüber hinaus gibt es noch Personen, die einen gesamten Sonderwissensbereich mit Hilfe ihres Wissens überblicken können, darunter ist zu verstehen, dass diese Personen sowohl über das jeweilige spezifische SpezialistInnen-Wissen Bescheid wissen als auch über den Zusammenhang der einzelnen Sonderwissensbestände. Diese Personen können als ExpertInnen bezeichnet werden. In Abgrenzung zur Spezialistin bzw. zum Spezialisten verfügt die Expertin bzw. der Experte über ein Wissen, das sie bzw. ihn nicht nur zur reinen Problemlösung befähigt, sondern auch zu der Begründung von sowohl Problemursachen als auch von Lösungsmöglichkeiten. Mit diesem Wissen „über die Prinzipien eines Sachverhaltes bzw. über eine Sachlogik verfügt der Experte (...) über einen relativ exklusiven Wissensbestand, d. h. über Wissen, das prinzipiell nicht mehr jedermann zugänglich ist“ (ebd., 27). Maßgeblich an der Rolle der Expertin bzw. des Experten ist aber nicht die bloße Verfügung über dieses exklusive Wissen, sondern die damit verbundene Verantwortung bezüglich problemlösungsbezogener Entscheidungen. Mit der zunehmenden Nachfrage nach berufsförmig organisierten Leistungen treten neue Probleme im Bereich der ExpertInnenschaft auf. Zusätzlich zu der eigentlichen Funktion der ExpertInnen, nämlich der Bereitstellung von ExpertInnen-Lösungen, verlangt eine zunehmende berufsförmige Organisation von ExpertInnenschaft unter anderem Maßnahmen zur adäquaten Rekrutierung des Personals und dessen Qualifizierung sowie die Sicherung des eigenen Berufsstatus. Die Konsequenz dieses Trends zur ExpertInnenschaft führt einerseits dazu, dass Nicht-ExpertInnen in weiten Bereichen ihres Daseins zum Laien avancieren bzw. degradiert werden, andererseits bedeutet diese Entwicklung aber auch eine Entlastung für das Individuum, indem sich nicht jede bzw. jeder um alles selbst kümmern muss. (vgl. ebd., 27ff.) „In diesem ambivalenten Sinne kann man die moderne Gesellschaft wohl tatsächlich ‚gewissermaßen eine Expertengesellschaft‘ nennen – allerdings als eine durch eine bestimmte Art von Experten (mit-)geprägte Gesellschaft, eine Gesellschaft unter dem Signum professionalisierten Expertentums“ (ebd., 30). Dabei ist unter Professionalisierung der Prozess der sozialen Verfestigung von Berufsrollen zu verstehen, der durch die Systematisierung eines Wissensgebietes, die Länge und Komplexität der Ausbildung, die institutionelle Beglaubigung beruflicher Kompetenzen und einem Geflecht von auf Sonderwissen bezogenen Selbst- und Fremdtypisierungen gekennzeichnet

ist (vgl. Pfadenhauer 2003, 30). Demzufolge werden unter Professionen diejenigen Berufe verstanden, „die – als Resultat eines historischen Professionalisierungsprozesses – über eine weitreichende Autonomie hinsichtlich der Gestaltung und Regelung ihrer berufseigenen Belange verfügen“ (ebd., 30). Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass Professionen als ExpertInnen-Berufe besonderer Art gelten (vgl. Daheim 1992, 25).

Der letzte zentrale Begriff dieser Diplomarbeit, der nun näher betrachtet wird, ist der der Kompetenz. Auf seine Relevanz in Bezug auf die Professionalität von BildungsmanagerInnen wird in späterer Folge eingegangen. An dieser Stelle geht es wiederum nur um die Abgrenzung des Begriffs.

1.3 Begriff der Kompetenz

Eine einheitlich anerkannte begriffliche Bestimmung von Kompetenz ist derzeit, wie auch schon beim Begriff Bildungsmanagement, nicht vorhanden. Es ist jedoch trotz einiger Debatten um die genaue Deutung des Begriffs ein gewisser Konsens in den Grundmerkmalen von Kompetenz ersichtlich. Thomas Höhne (2007) bestimmt anhand der Entwicklung des Kompetenzbegriffs folgende sieben Merkmale: „Selbstreproduktion (Reproduktion eines Systems mit Referenz auf eigene Elemente)“, „universalistisch-algorithmisches Prinzip (Generierungsprinzip)“, „responsives/reaktives Moment (kontextabhängig)“, „Flexibilität (flexibles Reagieren)“, „latent/manifest-Differenz“, „Aktivität oder aktive Auseinandersetzung“, „Basisfähigkeit, elementares Vermögen“ (Höhne 2007, 32).

John Erpenbeck und Volker Heyse (2007) gehen davon aus, „daß Kompetenzen dazu dienen, eine ‚offene‘ Zukunft nicht nur adaptiv, sondern produktiv und kreativ zu bewältigen“ (Erpenbeck/Heyse 2007, 29). Sie sollen dabei helfen, mit Coping-Situationen und kritischen Lebensereignissen fertig zu werden und Individuen biographisch zu ProduzentInnen ihrer eigenen Entwicklung zu machen (vgl. ebd.). Der Kompetenz-Begriff wird abgegrenzt von Begriffen wie Können, Fertigkeit, Fähigkeit und Qualifikation, und zwar mit der Begründung, dass der Kompetenz-Begriff die „Selbstorganisationsdisposition des konkreten Individuums auf den Begriff“ (ebd.)

bringt. Bei gleich bleibenden Tätigkeiten und Handlungszielen sind Fachwissen und Fertigkeiten ausreichend. Je offener jedoch Handlungsmöglichkeiten gestaltet sind, desto mehr rücken Selbstorganisationsprozesse in den Blickpunkt. Wenn Fertigkeiten und Wissen nicht mehr ausreichen, bedarf es der Fähigkeit der Bewertung der Fertigkeiten und des Wissens sowie anstehender Entscheidungen. Hier sind vor allen Dingen Werte im sozialen und personalen Bereich gefragt, wie Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit und Glaubwürdigkeit. Diese subjektzentrierten Dispositionsbestimmungen sind nach John Erpenbeck und Volker Heyse (2007) nur durch die Ausführung der Dispositionen erschließbar und messbar (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007, 30ff.).

Eine weitere Möglichkeit, den Begriff der Kompetenz zu definieren, besteht darin, ihn in seiner Abgrenzung zum Begriff der Qualifikation darzustellen. Im Unterschied zum Qualifikationsbegriff, der ein spezifisches Wissen und Können zusammenfasst, das notwendig ist, um eine bestimmte z. B. berufliche Situation zu meistern, rückt bei dem Begriff der Kompetenz die bzw. der Einzelne mehr ins Blickfeld. Es handelt sich hier um ein Potenzial zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen (vgl. Heilingner 2005, 171f.).

Rolf Arnold (2001) bemerkt kritisch die inflationäre Verwendung des Kompetenzbegriffs seit den 1980er Jahren und die damit verbundene Hochstilisierung jeglichen Bildungsideals zu eigenständigen Kompetenzbereichen, wie beispielsweise Medienkompetenz oder Demokratiekompetenz. Die Struktur, nach der sich der Begriff der Kompetenz klar von Begriffen wie Bildung, Qualifikation oder Können abgrenzen lässt, würde aufgrund dessen verloren gehen (vgl. Arnold 2001, 176). Allen Kompetenzbegriffen gemeinsam sei, nach Rolf Arnold (2001), „die Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen“ (ebd.), welches „nicht allein an Wissenserwerb gebunden“ (ebd.) ist, sondern „vielmehr auch die (...) Aneignung von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ (ebd.) umfasst.

2. Historische Entwicklungszusammenhänge

Da Gegenstände dieser Arbeit gegenwärtige (Ökonomisierungs-)Tendenzen, aktuelle Problematiken und ein relativ neues Berufsfeld in der Erwachsenenbildung – das Bildungsmanagement – sind, scheint es notwendig zu sein, zu Beginn die Frage nach den Kausalitäten, die den vorfindlichen Status quo determiniert haben, zu stellen. Es sollen demnach die geschichtlichen Entwicklungszusammenhänge aufgezeigt werden, wodurch auch gleichzeitig ein tieferes Verständnis und die mögliche Abgrenzung für den Begriff (Erwachsenen-)Bildung einhergehen.

Die Spätphase der Aufklärung wird als der Beginn einer „allgemeinen, auf die Gesamtheit des Volkes abzielenden Erwachsenenbildung“ (Dräger 1984, zit. nach Arnold 1996, 9) angesehen. Im Dezember 1784 erschien in der Berlinischen Monatsschrift der berühmte Aufsatz von Immanuel Kant mit seiner Definition von „Was ist Aufklärung?“, die da lautet: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784 (2004), 9). Die durch die Aufklärung initiierte Volksbildungsbewegung wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts immer kraftvoller, wodurch der Stellenwert der Erwachsenenbildung proportional anstieg. (vgl. Arnold 1996, 10ff.).

In der Zeit der Weimarer bzw. Ersten Republik (1918–1933) kam es aufgrund der Kriegserlebnisse und der gescheiterten Revolution von 1918 zu einer bewussten Abwendung vom 19. Jahrhundert mit seiner „Alten Richtung“ der Volksbildungsbewegung. Die „Neue Richtung“ war im Gegensatz zur alten, auf Popularisierung von Wissenschaft und Breitenwirkung bezogenen Richtung der Volksbildung die erste Erwachsenenbildungsbewegung, die ein eigenes pädagogisches Konzept vertrat (vgl. Arnold 1996, 16f.). Eine Wende in der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit kündigte sich mit der „Prerower Formel“, die bei einer Tagung im Jahr 1931 erarbeitet wurde, an. Aufgrund der Machtergreifung der Nationalsozialisten konnten die formulierten Zielvorstellungen allerdings nicht mehr wirksam umgesetzt werden (vgl. Lenz 1979, 25f.).

Nach 1945 wurde versucht dort anzuschließen, wo 1933 die Entwicklung in eine andere Richtung gelenkt wurde. Es wurde allerdings verabsäumt, diese Stimmung zum

Aufbau einer einheitlichen Gesamtstruktur der Erwachsenenbildung zu nutzen (vgl. Arnold 1996, 22f.). Dieses Versäumnis und seine Auswirkungen, die bis in die Gegenwart tragen, stellen nun ein erhebliches Manko in der Diskussion um die Professionalisierung der Erwachsenenbildung dar.

In der Zeit des Wirtschaftswunders, in den 1950er Jahren, flammte eine Legitimationsdebatte rund um die Erwachsenenbildung auf. Die Debatte fand mit dem 1960 publizierten Gutachten des Deutschen Ausschusses einen Höhepunkt. Es handelte sich hierbei um die erste weiterbildungspolitische Konzeption der Nachkriegszeit. Die „realistische Wende“ in der Erwachsenenbildung war eingeläutet (vgl. ebd., 25f.). Erstmals beschäftigte man sich auch mit Professionalisierung und dem Beruf der Erwachsenenbildnerin bzw. des Erwachsenenbildners. Dieser sollte „auch von der Gesellschaft so gewertet, so honoriert und auch so gesichert werden (...), daß er nicht zum bloßen Übergangsberuf fähiger Menschen oder zum Ausweg gescheiterter Existenzen wird“ (Deutscher Ausschuss 1960, zit. nach Arnold 1996, 26). Der Erfüllung dieser Forderung kam man aber erst in den 1970er Jahren mit der Hilfe spezieller Ausbildungsgänge nach (vgl. Arnold 1996, 26).

Um 1970 wurden in der Erwachsenenbildung neue Schwerpunkte gesetzt, es erschien der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates. Weiterbildung wurde als etwas angesehen, das die wirtschaftliche Entwicklung notwendig machte, und orientierte sich dahingehend an den Erfordernissen des Arbeitsmarkts. Im Strukturplan festgehalten sind unter anderem die Forcierung der Professionalisierung der LehrerInnen in der Weiterbildung und die Erhöhung der Anzahl an hauptamtlichen MitarbeiterInnen (vgl. ebd., 26ff.). Sehr gebräuchlich für diese Zeit des Umbruchs, die sich auch durch die Ablösung des Begriffs Erwachsenenbildung durch den Begriff Weiterbildung kennzeichnen lässt, ist die von Hans Tietgens eingeführte Bezeichnung „realistische Wende“ (vgl. ebd., 29; Lenz 1975, 30).

Die im Erwachsenenbildungs-Gutachten von 1960 und im Strukturplan von 1970 geforderten Entwicklungslinien für die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung fielen größtenteils dem bildungspolitischen Abschwung der 1980er Jahre zum Opfer und ließen sich nicht realisieren. Es fand zwar ein Ausbau des Weiterbildungs-Sektors statt, jedoch nicht in dem gewünschten finanziellen, institutionellen und rechtlichen Sinne.

Um nur ein Beispiel für das Scheitern der Reformierungen zu nennen, sind im Weiterbildungsbereich (damals wie auch heute noch) nur sehr wenige qualifizierte und hauptberuflich Tätige vorzufinden (vgl. Arnold 1996, 33ff.). In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre ist es vor allem die betriebliche Weiterbildung, die immer mehr in den Vordergrund des öffentlichen Interesses rückt (vgl. ebd., 41).

Dieser Blick auf die Geschichte macht deutlich, wie sich die Intentionen der Erwachsenenbildung im Laufe der Zeit gewandelt haben. Der Trend von der Bildung zur Mündigkeit hin zur Bildung als (wirtschaftlich verwertbare) Qualifikation wird deutlich. Dietrich Hoffmann und Kathrin Maack-Rheinländer (2001) sehen gegenwärtig – nach der ersten Bildungsreform um 1960 und der zweiten um 1970 – die Konstituierung einer dritten Bildungsreform. Im Zuge dieser sollen die Kosten für Erziehung und Bildung, bei gleichzeitiger Effizienzsteigerung, gesenkt werden (vgl. Hoffmann/Maack-Rheinländer 2001, 7f.). Dadurch unterscheidet sich diese „neue“ Bildungsreform wesentlich von den vorhergegangenen, da diese zumindest auch „*erhebliche* politische“ (ebd., 7) bzw. „wesentliche pädagogische Motive“ (ebd.) hatten.

Detlef Behrmann (2006) spricht von einem sozio-ökonomischen Wandel, der für Organisationen die Herausforderung birgt, „sich in einem Spannungsfeld zwischen Anpassungserfordernissen und spezifischen Gestaltungsabsichten zu konstituieren und sich immer wieder zu (re-)organisieren, um ihre Überlebens-, Funktions- und Innovationsfähigkeit zu gewährleisten“ (Behrmann 2006, 27). Da hier von allen Organisationen gesprochen wird, sind auch spezifisch pädagogische Organisationen bzw. öffentliche sowie private Bildungsträger mitgedacht. Dabei sind die Bildungsbereiche Schule und Weiterbildung aufgefordert, „sich an die veränderten Bedingungen anzupassen und gleichzeitig einen Beitrag zu gesellschaftlichen Veränderungsprozessen bzw. zur gesellschaftlichen Transformation zu leisten sowie damit zusammenhängende individuelle Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse zu unterstützen“ (ebd.). Als Ausdrucksformen des sozio-ökonomischen Wandels nennt Detlef Behrmann (2006) Begriffe wie Globalisierung, Technologisierung, Individualisierung, Pluralisierung, Dezentralisierung, Flexibilisierung und Vernetzung. Das Bildungsmanagement wird dabei als Regulierungsinstrumentarium und Orientierung stiftendes, verbindendes Glied im Zusammenhang mit Reorganisation, Steuerung und Entwicklung im Bildungsbereich, betrachtet (vgl. ebd., 29ff.). Die Frage, inwieweit es dabei dem Bildungsmanagement gelingt, diese Position in der Form zu gestalten, dass

wirtschaftliche und pädagogische Instrumentarien in einander ergänzender Weise eingesetzt werden, wird Schwerpunkt der weiteren Auseinandersetzung sein.

3. Funktionsbereich Bildungsmanagement

3.1 Anlässe zur Etablierung von Bildungsmanagement

Das Bildungsmanagement ist ein relativ junger bzw. neu definierter Tätigkeitsbereich innerhalb der Erwachsenenbildung. Die Gründe für die Etablierung dieses Tätigkeitsbereichs sind vor allem im Zusammenhang mit der bereits angesprochenen „ökonomischen Wende“, die sich seit den 1980er Jahren in der Erwachsenenbildung vollzieht (vgl. Knowledge Base Erwachsenenbildung 2009, o.S.), zu suchen.

Aufgrund der Dezimierung von staatlichen Förderungen haben Begriffe wie „Wirtschaftlichkeit“, „Effizienz“ und „Effektivität“ Einzug in die Erwachsenenbildung gehalten. So gilt auch als ein Ziel des Aktionsplans Erwachsenenbildung der Europäischen Kommission die Steigerung der Qualität und Effizienz des Sektors (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007, 4). Zuvor hatte man sich mit Fragen der Bildungsökonomie hauptsächlich in der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung beschäftigt. Da sich heute allerdings kein Gesellschaftsbereich mehr losgelöst von ökonomischen Überlegungen bewegen kann, müssen auch im Bildungsbereich volkswirtschaftliche und speziell betriebswirtschaftliche Kategorien berücksichtigt werden (vgl. Meisel 2002, 5). Aufgrund des staatlichen Rückzugs befindet sich die Erwachsenenbildung derzeit im Übergang von einer Bildungsarbeit, die von öffentlicher Unterstützung getragen wird und auch dementsprechend nur so weit geht wie diese, hin zu einer Bildungsarbeit, die sich mit der Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag prinzipiell auseinandersetzen muss – sie befindet sich sozusagen „zwischen den Zeiten, wo vieles nicht mehr (ganz) gilt und vieles (noch) nicht absehbar ist“ (Knoll 2002, 7f.).

Zusätzlich zur Mittelverknappung macht die wachsende Konkurrenz am (Weiter-)Bildungsmarkt das Management von Bildungsprozessen notwendig. Durch die zunehmende Bedeutung von Weiterbildung im beruflichen sowie im privaten Bereich haben sich zahlreiche „freie“ Bildungsträger wie etwa Trainerinstitute, Sprachschulen oder EDV-Schulungszentren herausgebildet. Die öffentliche Dienstleistung Erwachsenenbildung tritt somit zunehmend in die direkte Konkurrenz mit privaten Anbietern bzw. auch wiederum diese miteinander (vgl. Meisel 1999, 433f.).

Ging es in den letzten 200 Jahren der erwachsenenpädagogischen Entwicklung vordergründig darum, diese inhaltlich zu legitimieren und institutionell auf- und auszu-

bauen, sehen sich nun, wo die Wichtigkeit des so genannten „Lebenslangen Lernens“ 9 von 10 europäischen BürgerInnen zumindest in der Theorie bewusst ist (vgl. Gütl et al. 2006, 2), bzw. dieses aus den modernen Gesellschaftszusammenhängen nicht mehr wegzudenken ist, die unterschiedlichen Institutionen und Träger der Erwachsenenbildung zunehmend mit wirtschaftlichen Kategorien konfrontiert. Denn auch wenn beispielsweise eine Volkshochschule nicht gewinnbringend geführt werden soll, so muss sie doch wirtschaftlich arbeiten. Durch neue Informationstechnologien, die höhere Transparenz und Vergleichbarkeit ermöglichen, werden wirtschaftliche Instrumente wie Marketing und Controlling im Zusammenspiel mit einem ansprechenden Angebot zu wichtigen Eckpfeilern, um den Fortbestand der Weiterbildungseinrichtung gewährleisten zu können. Gegenüber diesen Entwicklungen werden allerdings unterschiedliche Meinungen von BildungspraktikerInnen und -theoretikerInnen vertreten, die nun auszugsweise nachgezeichnet werden.

3.2 Differenzierte Sichtweisen der Ökonomisierungstendenzen in der Erwachsenenbildung

In der Diskussion um Entwicklungen in der Erwachsenenbildung, die als Ökonomisierungstendenzen wahrgenommen werden, gibt es unterschiedliche Standpunkte, die sich im Wesentlichen in befürwortende, skeptische und moderate Positionen einteilen lassen (vgl. Behrmann 2006, 44). Nachfolgend werden ausgewählte Meinungen, die die drei angesprochenen Positionen repräsentieren, nachgezeichnet.

3.2.1 Befürwortende Positionen

Zur Befürwortung ökonomischer Handlungsweisen in der Erwachsenenbildung kommt es aufgrund dessen, dass davon ausgegangen wird, dass im Kontext aktueller Entwicklungen die Implementierung von wirtschaftlichen und managementtheoretischen Konzepten erforderlich wird, um Finanzierungs- und Strukturkrisen lösen zu können. Aufgrund der prekären Fördersituation und dem zunehmenden Wettbewerb der Weiterbildungsanbieter halten Ökonomisierungs-BefürworterInnen eine „Markt- und Wettbewerbsorientierung im Weiterbildungssystem und im Management von öf-

fentlichen Weiterbildungseinrichtungen erforderlich“ (Behrmann 2006, 46). Ebenso geht Richard Merk (1992) davon aus, dass „(d)ie Leistungsfähigkeit einer Bildungsorganisation (...) auf der schnellen und flexiblen Anpassung an die Markterfordernisse (beruht; UP). (...) Die besten Einrichtungen erkennen dies schnell und reagieren deutlich auf Veränderungen. (...) Obwohl Marktanpassung für die berufliche Weiterbildung nicht etwas grundsätzlich Neues ist, hat sie mit einer Vorstellung zu kämpfen, in der Weiterbildung noch als eine Sonderform freiwilliger Sozialleistungen angesehen wird. Doch diese Zeiten sind vorbei“ (Merk 1992, 3).

Durch ein ökonomisch angereichertes Bildungsmanagement sollen Flexibilität, schnelle bedarfsbezogene Marktauftritte, Service- und Kundenorientierung erreicht werden, um nicht die Rolle des Opfers, sondern die Rolle des Gestalters gesellschaftlicher Modernisierung zu übernehmen. Ebenso plädieren Ökonomisierungs-BefürworterInnen dafür, den Mehrwert der Weiterbildung und die Ökonomie der Humanressourcen und des Wissenskaptals mehr in das öffentliche Bewusstsein zu transportieren (vgl. Behrmann 2006, 46f.).

Zudem wird die qualifikatorische Funktion der Erwachsenenbildung immer wieder zur Legitimierung von ökonomischen Verfahrensweisen im Bildungsbereich herangezogen. Hier wird die Funktion von Bildung dahingehend definiert, dass durch sie gewährleistet werden muss, dass der Wirtschaft zeitgerecht genügend qualifizierte Nachwuchskräfte zur Verfügung stehen (vgl. ebd., 47).

Anders als die bisher vorgestellten befürwortenden Positionen, argumentiert Hermann Giesecke (2001), der davon ausgeht, „dass das pädagogische Handeln selbst ohne ökonomische Implikationen gar nicht denkbar ist“ (Giesecke 2001, 15). Giesecke (2001) nennt als erstes Beispiel zur Explikation seiner These das Generationenverhältnis, das er als Kredit versteht, der zurückbezahlt werden muss. Aufgrund der Tatsache, dass bereits aus rein physischen wie auch wirtschaftlichen Gründen die heranwachsende Generation der Unterstützung Erwachsener bedarf, ergibt sich eine „ökonomische Abhängigkeit“ (ebd.). Die Erwachsenen zahlen in dieser Form den Kredit zurück, den sie bereits in ihrer Kindheit bekommen haben. Der heranwachsenden Generation steht dieser Kredit allerdings nur bis zur Erreichung einer selbständigen Lebensführung, die in der Regel durch den Abschluss einer Berufsausbildung gewährleistet wird, zu. Auf diese Weise wird garantiert, dass die Erwachsenen – in der Regel sind es die Eltern – die Kinder nur für eine absehbare Zeit

finanziell unterstützen müssen. Den Kindern steht der Schulbesuch somit nicht grundsätzlich frei, außer jemand ist bereit, sie lebenslänglich zu finanzieren bzw. sie selbst sind mit dieser Daseinsform zufrieden. Daraus ergibt sich auch, dass jede bzw. jeder, die bzw. der in der Ausbildung nicht darauf bedacht ist, ihre bzw. seine Fähigkeiten und Talente optimal zu entwickeln, dem Generationenvertrag zuwider handelt (vgl. Giesecke 2001, 15f.). Hieraus ergibt sich die Tatsache, dass die Schule „primär keine Veranstaltung zum Wohle des Kindes (...), sondern des Staates bzw. der Gesellschaft“ (ebd., 16) ist, um die wirtschaftliche Produktivität aller Mitglieder sicherstellen zu können. Weiters geht Hermann Giesecke (2001) davon aus, dass die Zentrierung auf die Individualität des Kindes in der Moderne „nicht aus romantischer Sentimentalität“ (ebd.) entstand, sondern aus der Notwendigkeit des hohen Maßes an Individualisierung möglichst aller Mitglieder moderner Gesellschaften: „(w)as Pädagogen gelegentlich für ihren großen historischen humanitären Sieg halten, war im Kern ökonomische Notwendigkeit“ (ebd.). Er kommt zu dem Fazit, dass „das Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik (...) offensichtlich sehr komplex“ (ebd., 21) sei und „ökonomische Implikationen in allen professionellen Dimensionen des pädagogischen Handelns eine Rolle“ (ebd.) spielen, jedoch dürfe das pädagogische Handeln keinesfalls nur auf ökonomischen Kategorien ausgerichtet sein.

Dietrich Hoffmann (2001) bewertet kritisch, dass „(d)ie kürzeste Verbindung zwischen den Problemen und Lösungen im Erziehungs- und Bildungswesen (...) für viele gegenwärtig eine ‚Ökonomisierung der Bildung‘“ (Hoffmann 2001, 24) darstellt. Es sei allerdings zu klären, was darunter zu verstehen ist, da Dietrich Hoffmann (2001) in gleicher Weise wie Hermann Giesecke (2001), davon ausgeht, dass Ökonomie und Bildung seit jeher eng miteinander verbunden und aufeinander bezogen waren, wodurch sich die Frage nach der Neuartigkeit deren Beziehung aufdrängt. Dabei arbeitet Dietrich Hoffmann (2001) heraus, dass die Ökonomisierung, die gegenwärtig die Bildungsarbeit beeinflusst, von völlig andersartigem Charakter ist als jene, die bisher die Beziehungswirklichkeit von Bildung und Ökonomie geprägt hat (vgl. ebd., 24f.). Derzeit würde der Eindruck erzeugt werden, dass „eine *bestimmte* Ökonomisierung der Bildung stattfinden müsse“ (ebd., 25), wobei das eigentlich Beeindruckendste die Tatsache darstellt, dass „die Neue Ökonomie eine Kette von ‚neuen‘ Auffassungen zuwege gebracht hat: Neue Anthropologie, Neue Gesellschaftstheorie, Neue Bildungstheorie, Neue Schultheorie und – schließlich – Neue Bildungsökonomie“

(ebd.). Diese Argumentationslinie leitet direkt zu einem anderen Standpunkt, das Geflecht von Bildung und Ökonomie betreffend – den skeptischen Positionen –, weiter.

3.2.2 Skeptische Positionen

SkeptikerInnen begegnen betriebswirtschaftlichen und managementtheoretischen Konzepten distanziert, weil sie davon ausgehen, dass ökonomische Lösungsmodelle den Anforderungen spezifisch pädagogischer Problemstellungen nicht gerecht werden können. Es wird hier ein großes Gefahrenpotenzial für das Bildungswesen vermutet, das auch die Gefahr der „Verdrängung des ‚Pädagogischen‘“ (Behrmann 2006, 48) in sich birgt. Konkret wird befürchtet, dass weniger lukrative Bereiche einer zu rigorosen Marktorientierung zum Opfer fallen könnten, was zu einer Dezimierung des Angebots führen würde. Auch sei zu beachten, dass Bildungsprozesse keiner Marktlogik folgen. Kurzfristig anfallende Kosten für Bildung können detailliert erfasst werden, der tatsächliche Nutzen lässt sich allerdings nicht nach betriebswirtschaftlichen Kategorien einwandfrei bemessen bzw. ist er aufgrund seiner Nachhaltigkeit nicht auf einen genauen Zeitraum und Wirkungsbereich eingrenzbar (vgl. ebd., 50). Peter Faulstich und Christine Zeuner (2008) sehen die Gefahr, dass durch Werkzeuge wie dem Bildungscontrolling „eine ‚Kurzfrist-Ökonomie‘ unterstützt (wird; UP), bei der nur noch finanziert wird, was schon nach kurzer Zeit monetären Nutzen abwirft“ (Faulstich/Zeuner 2008, 82f.).

Die zunehmende Ökonomisierung von Weiterbildungsprozessen birgt nach der Ansicht von SkeptikerInnen ebenso bildungstheoretische Gefahren. Roswitha Peters (2004) sieht eine Veränderung des Bezugspunkts didaktischer Handlungen vom lernenden zum wirtschaftlichen Subjekt, das einen Kaufvertrag für die Dienstleistung Bildung abschließt. Ehemalige BildungspartnerInnen werden so zu VerkäuferInnen und KäuferInnen (vgl. Peters 2004, 103).

Ludwig Pongratz (2003) sieht die gegenwärtigen Entwicklungen aus bildungstheoretischer Sicht ebenfalls kritisch. Seiner Ansicht nach konnte, solange der Bildungssektor noch von staatlicher Seite her organisiert wurde und somit noch nicht den Interessen von konkurrierenden Privatanbietern unterworfen war, zumindest die Idee einer Allgemeinbildung, die sich in der vernünftigen Gestaltung des Gemeinwesens äußert, beibehalten werden. Seitdem allerdings die Marktlogik Einzug in die Erwach-

senenbildung gehalten hat, tritt der Sinn von Bildung, also die Befähigung zu einer autonomen Lebensführung in einer mündigen Gesellschaft, zunehmend in den Widerspruch zu diesen Ökonomisierungszwängen (vgl. Pongratz 2003, 141).

Die offensichtliche Expansion des Weiterbildungssektors zeigt, dass immer mehr Menschen dazu bereit sind, in ihre eigene Aus- und Weiterbildung zu investieren. In diesem Zusammenhang wird Bildung zunehmend als Investition oder Ware gesehen. Bildung soll der Käuferin bzw. dem Käufer gewisse Marktvorteile verschaffen und funktional auf spezialisierte Produktionserfordernisse zugeschnitten sein. Ludwig A. Pongratz (2003) geht allerdings davon aus, dass funktionsbestimmtes und spezialisiertes Wissen und Können über sich hinausgreifen muss, um effektiv zu sein. Ansonsten könne die flexible, eigenständige Integration von Teilleistungen immer weniger gelingen (vgl. ebd., 155). Somit bringen die notwendigen funktionalen Qualifikationen „hinterrücks wieder ins Spiel, was die Ökonomisierung von Bildungsprozessen vorderhand vom Tisch wischt: nämlich die Frage nach dem allgemeinen (bloße Funktionalität übergreifenden) Horizont, der Qualifikationslernen erst zur Bildung werden lässt. Bloße Funktionalität bleibt gewissermaßen blind: um sehend zu werden, fordert sie von sich aus ein kritisches Selbstverständnis“ (ebd.). Die entscheidende Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es heute also, Funktionalität und Kritik gleichermaßen zu vermitteln. Ludwig A. Pongratz (2003) geht davon aus, dass alle Ökonomisierungsversuche, die davor ihre Augen verschließen, früher oder später ins Stolpern geraten werden (vgl. ebd.).

Aber nicht nur die Funktionalisierung von „Bildung“, sondern auch die Funktionalisierung der Bildungsinstitutionen selbst stellt, nach Ludwig A. Pongratz (2003), ein Problem in der aktuellen Erwachsenenbildungspraxis dar. Durch die zunehmende Notwendigkeit der Anpassung an wechselnde Erfordernisse des Markts, die nur schwer prognostizierbar sind, müssen die Bildungsinstitutionen oftmals blind agieren. Flexibilität und Anpassungsbereitschaft garantieren allerdings noch keinen Erfolg. Ludwig A. Pongratz (2003) erklärt sich dadurch die steigende Bedeutung von unterschiedlichen Beratungs- und Supervisionsangeboten, da diese „im Inneren der Institutionen Fragen nach dem transzendierenden Horizont von Funktionalisierungsprozessen“ (ebd., 156) thematisieren. Dieser Versuch der Institutionen, selbstreflexiv zu werden, hält ein Potenzial bereit, das bloße Funktionalisierungsperspektiven überschreitet. Ein weiterer Punkt, der die Ungenügsamkeit von Funktionalisierungsinteressen zeigt, wird in der Instrumentalisierung von Bildungsbedürfnissen gesehen. Bildungsprozesse

werden als Investitionen in die eigene Karriere betrachtet, die bei minimalem Aufwand maximalen Ertrag bereitstellen sollen. Karrierezwänge werden somit zum eigentlichen Motor von Bildungsbemühungen. Dieser Zwang zum permanenten Um- und Weiterlernen provoziert allerdings Widerstand. Wer den Zwangscharakter des expandierenden Bildungsmarkts durchschauen will, der hat ein Interesse an Aufklärung. Somit entzündet sich an den Widersprüchen im Bildungssystem selbst der kritische Gehalt der Aufklärung (vgl. Pongratz 2003, 156f.). Nach Bernhard Koring (1992) sollte allerdings in diesem Zusammenhang auch bedacht werden, dass pädagogische Qualität nicht nur an einem möglichst emanzipatorischen und bildungsfördernden Lerninhalt festgemacht werden darf. Die Qualität eines pädagogischen Prozesses müsse auch unabhängig von Inhalten und projektiven Lernzielen bestimmbar sein, da sie für politische Bildung ebenso realisierbar sein muss wie für einen EDV-Kurs (vgl. Koring 1992, 177f.).

3.2.3 Moderate Positionen

Eine weitere Möglichkeit der Sichtweise kann als moderate Position bezeichnet werden. Diese ergibt sich aus der gegenwärtigen Praxis von Weiterbildungseinrichtungen, für die aufgrund der bereits dargestellten Veränderungs- und Entwicklungsprozesse der Einsatz von wirtschaftlichen Handlungsweisen immer unumgänglicher wird. Eine moderate Position wird in dem Sinne eingenommen, als eine partielle Ökonomisierung als durchaus dienlich für die Optimierung von Bildungsprozessen eingeschätzt wird. Allerdings wird „(a)ngesichts der eingeschränkten Adäquatheit betriebswirtschaftlicher und managementtheoretischer Ansätze im Bildungsbereich (...) die Notwendigkeit einer pädagogisch angemessenen Rekonstruktion von Managementkonzepten und einer dem Gegenstand der Organisation von Bildung angemessenen Reformulierung von Managementbegriffen gesehen. Es geht also um Übertragung im Sinne einer Transformation, d. h. einer Umwandlung betriebswirtschaftlicher und management-theoretischer Konzepte und Begriffe im pädagogischen Kontext“ (Behrmann 2006, 54).

Aus diesen neuen Anforderungen an Bildungsinstitutionen und -prozesse ist ein neuer Funktionsbereich innerhalb der (Erwachsenen-)Bildung entstanden: das Bildungs-

management. Inwieweit allerdings diese Transformation im Bildungsmanagement gelingt, ist noch zu beantworten. Erste Hinweise lassen sich zum Beispiel auf Erwachsenenbildung.at, dem Online-Portal für Lehren und Lernen Erwachsener, finden, wo festgestellt wird, dass es zwar beim Bildungsmanagement nicht darum ginge, die Erwachsenenbildungseinrichtung „nach rein betriebswirtschaftlichen und marktstrategischen Kriterien und Überlegungen zu einem gewinnträchtigen Unternehmen umzustrukturieren“ (Erwachsenenbildung.at o.A a., o.S.), jedoch die Tendenz genau in diese Richtung zeige. Im eigentlichen Sinne entstand das Bildungsmanagement jedoch aus der Erkenntnis, „dass neue Strategien gefunden werden müssen, um den neuen Anforderungen einer sich verändernden Bedürfnissituation in der Erwachsenen- und Weiterbildung generell, aber auch der Dynamik und Unberechenbarkeit eines sich im Entstehen befindlichen globalen freien Bildungsmarktes erfolgreich begegnen zu können“ (ebd.).

An dieser Stelle soll nun noch ein weiterer Aspekt in die Diskussion mit aufgenommen werden. Zwar soll die Frage der Professionalität von BildungsmanagerInnen geklärt werden, da sich hier belangreiche Hinweise in Bezug auf die Auswirkungen sozio-ökonomischer Wandlungsprozesse und deren Management in der Bildung finden lassen. Auch im Aktionsplan Erwachsenenbildung der Europäischen Kommission wird die Wichtigkeit der Qualität des Personals in der Erwachsenenbildung betont, wobei ManagerInnen auch direkt angesprochen werden. Die Qualität des Personals wird als entscheidende Grundlage für die Motivation der erwachsenen Lernenden betrachtet. Als besonders bedeutsam wird der bedürfnisgerechte Umgang eingeschätzt (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2007, 9).

Nachdem der Begriff der Professionalität aus sozialwissenschaftlicher Sicht bereits bestimmt wurde, werden nun die Bedingungsbeziehungen und der Stand der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung mit besonderem Blick auf das Bildungsmanagement erläutert.

4. Zur Professionalität von BildungsmanagerInnen

4.1 Berufsmäßiges Handeln in der Erwachsenenbildung

Berufliches Handeln ist ein relativ junges Phänomen in der Erwachsenenbildung. Im Zuge der Bildungsreformen in den 1960er und 1970er Jahren kam es erstmalig zur Beschäftigung hauptamtlicher, überwiegend planend und organisierend tätiger ErwachsenenbildnerInnen mit einschlägiger akademischer Ausbildung.

Im 18. und 19. Jahrhundert dagegen war volksbildnerisches Engagement nur in Form von Ehrenämtern vorzufinden. Im städtischen Bereich waren es die JuristInnen, ÄrztInnen, Theologen, Kaufleute und LehrerInnen, im ländlichen Bereich die Dorfpfarrer, die freiwillig und zeitlich begrenzt Volksbildungsarbeit leisteten. Der Pfarrer repräsentierte den damals typischen Volksbildner, der zugleich für die Seelsorge, die Volksaufklärung und die polizeiliche Überwachung verantwortlich war. Durch das Medium der Predigt rief er zu einer sittlichen und gottesfürchtigen Lebensführung auf, bekämpfte abergläubische Praktiken und klärte über Haushalt, Ackerbau und Gewerbe auf. Durch die Verberuflichung des (Volksschul-)Lehramts wurden die Pfarrer von den (Volksschul-)LehrerInnen als vorrangige VolksbildnerInnen abgelöst.

Für die Pfarrer, die (Volksschul-)Lehrerschaft sowie für die anderen Mitglieder der gebildeten Oberschicht gehörte das ehrenamtliche Engagement in der Volksbildung zu einer aus dem Hauptberuf resultierenden Pflicht. Es gab keine spezifischen Qualifizierungsmaßnahmen. Zusätzlich zur fachlichen Qualifikation war es nur notwendig, in für das Volk verständlicher Weise vortragen zu können. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Strukturzusammenhänge von Sachverhalten sollten in einer gemeinverständlichen Sprache präsentiert werden können (vgl. Seitter 2002, 30ff.).

Durch die zunehmende Institutionalisierung der Erwachsenenbildung um 1900 wurden neben den noch immer zentralen nebenberuflich unterrichtend Tätigen auch immer mehr hauptamtlich planend-organisierend Tätige benötigt. Die Hauptberuflichkeit etablierte sich zwar vorwiegend im organisatorischen Bereich, war aber auch unter den Lehrenden zu finden. Berufsmäßige Wanderredner, auf Rechnung arbeitende Berufsredner oder hauptberuflich Lehrende an z. B. Heimvolkshochschulen bildeten neben den planend-organisierend Tätigen und den nebenberuflich Lehrenden die notwendige dritte Säule an fachlichem Personal, das die Expansion der Volkseildungstätigkeit erforderlich machte. Durch den Anstieg der hauptberuflich Tätigen

blieb nun auch erstmalig Zeit, über erwachsenenpädagogische Theorie und die Weiterentwicklung der Volksbildung nachzudenken. Dadurch wurde auch die Diskussion um die fachliche Qualifizierung des Personals angeregt. Schon vor dem Ersten Weltkrieg wurden aufgrund des Mangels an geeignetem Personal Vorbereitungskurse und Akademien eingerichtet. In den 1920er Jahren kam es durch eine große Anzahl an Volkshochschulgründungen ebenfalls zu einer gesteigerten Nachfrage nach qualifizierenden Maßnahmen (vgl. Seitter 2002, 34ff.). Neben den eher praktischen Ausbildungsvarianten wurden auch verschiedene Versuche unternommen, in akademischer Weise auf die Arbeit in der Volkshochschule vorzubereiten. Trotz der Schaffung von Weiterbildungsmöglichkeiten und Akademisierungsversuchen blieb die Erwachsenenbildung aber weitgehend unreglementiert. Dies ist sicher auch darauf zurückzuführen, dass sogar führende Erwachsenenbildner dieser Zeit wie Wilhelm Flitner und Eugen Rosenstock der Verberuflichung der Erwachsenenbildung distanziert gegenüberstanden (vgl. ebd., 37f.). Anzumerken ist hier, dass Verberuflichung zwar eine Voraussetzung von Professionalität darstellt, jedoch nicht synonym mit Professionalisierung zu verwenden ist, da nicht jedes berufsmäßige Handeln desgleichen professionell erfolgt.

4.1.1 Anfänge von Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Die Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung fand ihren Ausgang Ende der 1960er Jahre. Utilitaristische Dinge wie Technik, Ökonomie, Arbeit oder Beruf, die man zuvor versucht hatte vom Bildungsprozess fern zu halten, wurden fortan zur entscheidenden Begründung für weiterbildende Lernangebote. Die Aussicht auf einen rascheren technisch-ökonomischen Fortschritt durch Weiterbildungsmaßnahmen führte zu einer hohen gesellschaftlichen Anerkennung der Erwachsenenbildung sowie zu entsprechender finanzieller Unterstützung. Zu dieser Zeit war auch erstmals von Professionalisierung die Rede. Zu Beginn wurde der Begriff noch sehr undifferenziert verwendet und stand für alles, was für die Etablierung der Erwachsenenbildung als erstrebenswert galt, wie beispielsweise der Ausbau, die Institutionalisierung und die öffentliche Finanzierung der Erwachsenenbildung sowie deren gesellschaftliche Anerkennung als Beruf (vgl. Gruber 1991, 40f.).

Um 1970 befasste sich die Professionstheorie hauptsächlich mit der Verberuflichung von vormals nebenamtlichen Tätigkeiten. „Professionalisierung wurde als eine Institutionalisierung von Vollzeitstellen und akademischer, pädagogischer Ausbildung begriffen“ (Koring 1992, 172). In diese Zeit fällt auch die Etablierung erster Diplomstudiengänge für Erwachsenenbildung an mehreren deutschen Universitäten (vgl. Gruber 1991, 41). In Österreich wurde der erste Lehrstuhl für Erwachsenenbildung 1972 in Wien am Institut für Pädagogik eingerichtet. Seit Ende der 1990er Jahre wurde er allerdings nicht mehr nachbesetzt. Es folgte die Einrichtung weiterer Lehrstühle am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Graz 1984 und an der Universität Klagenfurt 1985 (vgl. Lenz 2005, 57).

Auch außeruniversitär entstanden Maßnahmen zur Qualifizierung von MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung. So fand im August 1970 erstmals – mit Unterstützung des Unterrichtsministeriums – der Zertifikatslehrgang für ErwachsenenbildnerInnen statt. Dieser wurde gemeinsam vom Verband Österreichischer Volkshochschulen, dem Ring Österreichischer Bildungswerke und der Arbeitsgemeinschaft der Volksbildungsheime Österreichs durchgeführt. Die TeilnehmerInnen erhielten ein vom Ministerium approbiertes Zertifikat. Ab 1973 erfolgten in der KEBÖ (Konferenz der Erwachsenenbildung in Österreich) mit Hilfe des Unterrichtsministeriums die Vorarbeiten für eine gemeinsame, verbandsübergreifende Grundausbildung für ErwachsenenbildnerInnen (vgl. Bisovsky 1991, 191).

4.1.2 Maßnahmen zur Entwicklung von Professionalität heute

Heute bieten die einzelnen Verbände sowie das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang/Strobl, Kurse, Seminare und Lehrgänge zur Aus- und Fortbildung der MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung an. Eine Erhebung der Aus- und Weiterbildungsangebote für das Arbeitsjahr 2000 von Anneliese Heiling (2005) ergab ein Qualifizierungsangebot von 151 Lehrgängen, 15 mehrteiligen Angeboten mit Ausbildungscharakter und 949 Einzelangeboten. Diese Qualifizierungsangebote existieren parallel und sind in keiner Weise standardisiert, vergleichbar oder von anderen Bildungseinrichtungen anerkannt (vgl. Heiling 2005, 170f.).

Diesem Problem will die 2005 gegründete „Weiterbildungsakademie Österreich“, die ähnlich dem Schweizer Äquivalent „Ausbildungen für Auszubildende“, ein Qualifizierungs- und Akkreditierungssystem für ErwachsenenbildnerInnen verschiedener Funktionsbereiche bereitstellt, beikommen (vgl. Kraft 2006, 4, 30ff.). Die Weiterbildungsakademie wird dabei nicht in einem „festen“ Haus angeboten, sondern „ist vielmehr ‚virtuell‘ zu sehen – sie ist eine Anerkennungszentrale, die Standards entwickelt, Kompetenzen formuliert, die eingereichten Kompetenzprofile der um Anerkennung sich Bewerbenden prüft und qualitätssichernd wirkt“ (Gruber 2004, 222). Entsprechend dem erarbeiteten Kompetenzprofil und dem vorliegenden Curriculum können sich ErwachsenenbildnerInnen bereits erworbene Qualifikationen anerkennen lassen. NeueinsteigerInnen wird eine Orientierungshilfe in Bezug auf ihre Qualifizierungsmöglichkeiten geboten. Ob sich dieses flexible System bewährt und ob damit ein Professionalisierungsschub in der österreichischen Erwachsenenbildung ausgelöst werden kann, wird erst in einigen Jahren ersichtlich sein (vgl. ebd., 222). Derzeit sind auf der Homepage der Weiterbildungsakademie 103 AbsolventInnen verzeichnet, die die Zertifizierung oder auch – in einem oder mehreren Bereichen – die Diplomierung erlangt haben (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich o.A. b, o.S.).

Aber nicht nur nationale, sondern auch europaweite Projekte, wie das EMAE (European Master's Programme in Adult Education), welches ein transnationales Curriculum für einen Master-Studiengang Erwachsenenbildung bereitstellt (vgl. Kraft 2006, 30ff.; Eggenmeyer/Lattke 2007, 4ff.), sollen professionalisierend wirken. Zudem haben die Bologna-Reformen im Hochschulbereich die Entwicklung neuer und neuartiger Angebote an universitären Studiengängen zur Ausbildung von ErwachsenenbildnerInnen vorangetrieben. Diese wiederum leisten einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung (Lattke 2007, 1).

Auch durch die Debatte um Qualitätsentwicklung und -sicherung erhöht sich gegenwärtig die Aufmerksamkeit für das Thema der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Qualitätsentwicklungs- und Qualitätsmanagement-Konzepte für die Erwachsenenbildung zielen auf die Verbesserung der organisationalen und der pädagogischen Prozesse in den Einrichtungen ab und sind damit eng mit Professionalisierungsanstrengungen und der Entwicklung von Professionalität verknüpft (vgl. Kraft 2006, 9). „Professionalisierung im Kontext von Qualitätsentwicklung bedeutet, das zur

professionellen Ausübung der verschiedenen Tätigkeiten in der Weiterbildung notwendige erwachsenenpädagogische Wissen zu betonen und zu verdeutlichen sowie die spezifischen erwachsenenpädagogischen Qualifikationen und Kompetenzen zu benennen, zu fördern und zu unterstützen. Damit findet gleichzeitig auch eine Aufwertung erwachsenenpädagogischer Arbeit statt“ (Kraft 2006, 10).

4.2 Gegenwärtige Situation

Statistiken über die Anzahl der MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung geben Aufschluss über den derzeitigen Stand der Verberuflichung des Tätigkeitsbereichs. Laut der 23. KEBÖ-Statistik waren im Arbeitsjahr 2008 von insgesamt 86.046 Tätigen in der Erwachsenenbildung nur 5.194 Personen hauptberuflich im Bereich der Erwachsenenbildung beschäftigt, davon waren 1.293 MitarbeiterInnen pädagogisch tätig. Nebenberuflich arbeiteten 44.049 und ehrenamtlich 24.803 Personen in den zehn Mitgliederorganisationen der KEBÖ (vgl. Filla/Vater 2009, 3). Die nachstehende Tabelle gibt Aufschluss über die Entwicklung der hauptberuflich Tätigen in KEBÖ-Mitgliederorganisationen seit 2002. Demzufolge hat nach einem Rückgang der Hauptberuflichen der MitarbeiterInnen-Stand von 2008 den Stand von 2002 leicht überschritten.

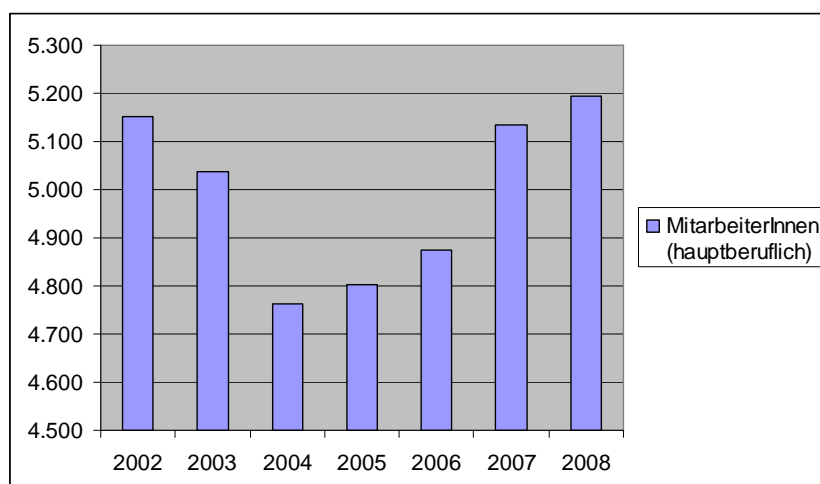


Abbildung 1: Entwicklung der KEBÖ-MitarbeiterInnenzahl (vgl. Filla/Vater 2009, 8)

Das Verhältnis von hauptberuflichen pädagogisch qualifizierten MitarbeiterInnen zu allen anderen beträgt in der KEBÖ etwa 1 zu 100 (vgl. Lenz 2005, 51).

Anhand dieser Daten wird deutlich, dass die österreichische Erwachsenenbildung von nebenberuflicher Erwerbstätigkeit geprägt ist. In Deutschland stellt sich die Situation ähnlich dar (vgl. Seitter 2002, 40).

Ein weiteres Problem für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung stellt die Skepsis der ErwachsenenbildnerInnen gegenüber einer Akademisierung ihres Berufsstands dar. Dieser Umstand resultiert zum einen aus der Angst vor heranwachsender Konkurrenz und zum anderen aus der wirklichen Überzeugung von der Stellung des „Praktischen“ vor dem „Theoretischen“ (vgl. Gruber 1991, 41f.). So stellt auch Wiltrud Gieseke (1999) fest, „daß man zwar bei einzustellenden hauptberuflichen Mitarbeiter/-innen, aber auch bei Kursleiter/-innen eine erwachsenenpädagogische Qualifikation erwartet, aber einer grundständigen Ausbildung eher misstrauisch gegenübersteht“ (Gieseke 1999, 421). Zu diesem bis heute unwidersprochenen Ergebnis kam auch Elisabeth Brugger in ihrer 1991 veröffentlichten Studie zum beruflichen Weg in die Erwachsenenbildung.

4.3 Empirische Untersuchungen

Elisabeth Brugger (1991) fragte nach dem Werdegang von ErwachsenenbildnerInnen und nach den notwendigen Kenntnissen und Fähigkeiten deren jeweiliger Praxis. Die qualitative Studie kommt zu zwei zentralen Ergebnissen. Zum einen erweist sich die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung als überwiegend zufällig zustande gekommen, als so genannte „Zweite Wahl“, weil der Beruf der „Ersten Wahl“ nicht ausgeübt werden konnte oder gar kein definitiver Berufswunsch vorhanden war. Die Tätigen kommen jedoch häufig aus verwandten Bereichen wie dem Schul- oder Sozialdienst oder hatten schon vor ihrer gegenwärtigen Tätigkeit Kontakt mit der Erwachsenenbildung (vgl. Brugger 1991, 60, 71f., 96). Zum anderen betrachten die Tätigen die eigene Ausbildung, auch wenn bzw. gerade weil sie nicht auf die Erwachsenenbildung ausgerichtet war, als genau richtig bzw. ausreichend qualifizierend für ihren Beruf. Eine allgemeine Skepsis vor einschlägig studierten ErwachsenenbildnerInnen ist vorhanden. Nach der Einschätzung der Tätigen sollte die Vielfalt an Eingangsqualifikationen bewahrt bleiben, spezifische Kenntnisse und Qualifikationen könnten besser über eine berufsbegleitende Spezialisierung erworben werden (vgl. ebd., 97).

Empirische Studien zum Thema Professionalität in der Erwachsenenbildung liegen kaum vor. Eine der wenigen Studien, die sich mit dieser Fragestellung befassen, stammt von Roswitha Peters (2004). Nach Roswitha Peters (2004) erweist sich „Erwachsenenbildungs-Professionalität“ als ein „didaktisches, personen- und gesellschaftsbezogenes Handeln (...). Handeln also Erwachsenenbildner/innen entsprechend ihrer spezifischen Aufgabe, indem sie einen *didaktischen* Beitrag zur Bildung Erwachsener leisten und gelingt es ihnen dabei, individuelle und gesellschaftliche Bildungsinteressen sinnvoll zu verknüpfen sowie dabei partielles und allgemeines, wissenschaftliches und berufliches Wissen und Können einschließlich deren jeweiliger Rationalitäten so in Relation zu bringen, dass dabei Lernen und Bildung Erwachsener möglich wird, dann entsteht eine Qualität, die als Erwachsenenbildungs-Professionalität bezeichnet werden kann“ (Peters 2004, 124). Nach Roswitha Peters (2004) kann Professionalität in der Erwachsenenbildung demnach nur durch kompetentes didaktisches Handeln der Tätigen realisiert werden (vgl. ebd., 125). Im Zuge der empirischen Untersuchung wurden zehn ErwachsenenbildnerInnen mittels Fragebogen und ExpertInnen-Interviews zu ihrem beruflich eingesetzten Wissen und Können befragt, um so Aufschluss über die didaktische Qualität ihres Handelns und somit über die damit verbundene Professionalität ihrer Tätigkeit zu gewinnen (vgl. ebd., 174f.). Roswitha Peters (2004) kommt zu dem Ergebnis, dass keine bzw. keiner der Befragten nur didaktische bzw. nicht-didaktische Tätigkeiten ausübt (vgl. ebd. 186). Die nicht-didaktischen Tätigkeiten subsumiert Roswitha Peters (2004) unter „Management, Marketing, Personalführung- und -entwicklung, Öffentlichkeitsarbeit, institutions- und bildungspolitische Kooperations- und Gremienarbeit“ (ebd., 186f.). Aufgrund dessen, dass in der Studie davon ausgegangen wird, dass nur didaktisches Handeln den Status der Professionalität legitimiert, müssen beinahe die Hälfte der Tätigkeiten als nicht-professionell bzw. nicht-professionalisierbar angesehen werden (vgl. ebd., 187). Roswitha Peters (2004) kommt letztendlich zu dem Schluss, dass „(d)as berufliche Handeln der Befragten (...) nach professionstheoretischen Kriterien eher kein professionelles zu sein“ (ebd., 227) scheint, dies vor allen Dingen deshalb, weil von den Tätigen überwiegend Management-Tätigkeiten ausgeführt werden, die kein personenbezogenes didaktisches Handeln darstellen. Doch selbst das beschriebene didaktische Handeln der Befragten erfüllt nicht die definierten Kriterien von Erwachsenenbildungs-Professionalität. Insgesamt werden die Ausgangshypothese und die Einschätzungen anderer ForscherInnen von einer nicht vorhandenen

Professionalität in der Erwachsenenbildung durch die empirischen Ergebnisse gestützt (vgl. Peters 2004, 227f.). Die Ergebnisse von Roswitha Peters zeichnen zwar ein trübes Bild, eine weitere Bearbeitung des Themengebiets ist aber durchaus legitim, da Roswitha Peters die Professionalität von ErwachsenenbildnerInnen bzw. BildungsmanagerInnen an ihren eigens entwickelten Kriterien für professionelles Handeln bemisst.

Die beiden Untersuchungen zeigen schon ein gewisses Bild vom Stand der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Dieses Bild soll nachfolgend noch erweitert werden.

Nachdem nun die Aufmerksamkeit auf die praktische Ebene von professionsrelevanten Entwicklungen in der Erwachsenenbildung gelegt wurde, soll nun erarbeitet werden, ob der Handlungsmodus einer Bildungsmanagerin bzw. eines Bildungsmanagers den Anspruch auf das Attribut der Professionalität erheben kann. Dabei dienen das funktionstheoretische Modell professionalisierten Handelns nach Rudolf Stichweh (1992/1994/1996) und das strukturtheoretische Modell professionalisierten Handelns nach Ulrich Oevermann (1996) als Folien zur Bestimmung der Bedingungen eines professionellen Handlungsmodus von BildungsmanagerInnen.

4.4 Entwicklungszusammenhänge klassischer Professionen

Rudolf Stichweh (1996) geht davon aus, „daß Professionen ein Phänomen des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne sind und daß sie vor allem darin ihre gesellschaftsgeschichtliche Bedeutung haben“ (Stichweh 1996, 50).

Die Herausbildung von Professionen ist auf die Gegebenheiten der europäischen Gesellschafts- und Wissenschaftsgeschichte zurückzuführen. Unter Professionen verstand man bestimmte akademische Berufe, die anderen Berufen übergeordnet waren. Diese übergeordnete Stellung ergab sich aus der Organisation der spätmittelalterlichen und frühmodernen europäischen Universität, deren höhere Fakultäten – Medizin, Theologie und Jurisprudenz – das Wissen lehrten, das den Status der Professionalität bestimmte und somit auch obligatorisch voraussetzte. Einige der Cha-

rakteristika von Professionen, die heute noch im Zuge professionstheoretischer Überlegungen angeführt werden, waren bereits in diesem frühmodernen Professionsmodell vorzufinden. Dazu sind zu zählen: eine gewisse Autonomie gegenüber dem Staat, die Repräsentation des professionellen Habitus, die Zuständigkeit für das Heranführen Außenstehender an das jeweilige Sachgebiet und die korporative Organisation der Profession, die unter anderem die entfallende externe Kontrolle ersetzen soll (vgl. Stichweh 1992, 36f.).

Ein weiterer Grund für die übergeordnete Stellung einiger Berufe liegt in der gesellschaftlich hervorgehobenen Stellung der Sachthematiken mit denen die jeweilige Berufsgruppe befasst ist (vgl. ebd., 37). „Es konnte dann beispielsweise gesagt werden, es gehe um das Verhältnis des Menschen zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Recht) und zu seinem Körper (Medizin), und damit entstand der Eindruck, es handle sich um eine vollständige Klassifikation aller wichtiger Außenbeziehungen der Person“ (ebd., 37). Ein weiterer Grund für die übergeordnete Stellung einiger Berufe ist, dass nicht andere Berufsgruppen, sondern die Geburtsstände der alteuropäischen Gesellschaft und insbesondere der Adel als Bezugssysteme der Professionen fungierten (vgl. ebd., 37).

Nun stellt sich die Frage, ob sich eine Legitimation des Herausgehobenwerdens einiger Berufe aufgrund einer besonderen sachthematischen Relevanz und einem damit einhergehendem hohen Prestige unter den weitgehend veränderten Voraussetzung der modernen Gesellschaft überhaupt rekonstruieren lässt? Um der Beantwortung dieser Frage nachgehen zu können, ist es wichtig, sich die Entwicklungszusammenhänge frühmoderner Professionen in einer strukturellen Sicht nochmals vor Augen zu führen. Zum einen waren Professionen Korporationen in einer durch Stände separierten Umwelt (vgl. ebd.). Dabei versteht Rudolf Stichweh (1996) unter Korporationen „einen vom Staat explizit zugelassenen und im Verhältnis zu denkbaren Konkurrenten privilegierten Zusammenschluß von Praktikern, der in der Form von lokalen und überlokalen Monopolen beruflicher Tätigkeit lange die berufliche Welt des alten Europa dominierte und in einer ständischen Umwelt dem Prinzip beruflicher und damit funktionaler Spezialisierung erstmals einen größeren Spielraum zu sichern erlaubte“ (Stichweh 1996, 65). Stände konnten als Prinzipien der Einteilung des Gesellschaftssystems selbst nicht als Korporationen organisiert werden, deshalb haben sich funktionale Spezialisierungen in der Form von Korporationen ins frühmoderne Gesellschaftssystem eingebracht, was zudem Kontrollmöglichkeiten sicherstellte. Für

die Profession der Lehrerin bzw. des Lehrers ergab sich allerdings ein Legitimationsproblem, da die Gesamtheit aller gelehrten Professionen dem Lehrerstand zugeordnet wurde (vgl. Stichweh 1992, 37f.).

Der Übergang zur modernen Gesellschaft im 18. und 19. Jahrhundert brachte auch weitreichende Veränderungen mit sich. Daraus resultieren veränderte Gegebenheiten für die Entstehung der modernen Professionen.

4.5 Funktionstheoretisches Modell professionalisierten Handelns nach Rudolf Stichweh

Nach Rudolf Stichweh (1992) ist „das moderne Äquivalent zu einer sachthematischen Relevanz, der gesellschaftsstrukturell zentrale Bedeutung zukommt, (...) ein Funktionssystem“ (Stichweh 1992, 38). Durch die Umstellung von Ständen auf Funktionssysteme wird die funktionale Spezialisierung auf gesellschaftlich besonders relevante Sachthemen – nach Rudolf Stichweh (1992) – zum wichtigsten Strukturbildungsprinzip der modernen Gesellschaft (vgl. ebd.). „Das aber impliziert, daß die normativen Leitbilder für Professionen nicht mehr durch eine ständische Umwelt vorgegeben werden, vielmehr Funktionssysteme als normdefinierende und zwischen Berufsgruppen diskriminierende Bezugsgesichtspunkte an die Stelle der Stände treten“ (ebd.). Im 19. Jahrhundert hängt den klassischen Professionen zusätzlich zur sachthematischen Spezialisierung noch eine gewisse Generalzuständigkeit für alle Probleme des menschlichen Daseins an, die sich im 20. Jahrhundert wieder grundlegend ändert. „Gemeint ist mit diesem Begriff, daß die Fähigkeit einer Profession, die von ihr zu bearbeitenden Probleme nicht in der (funktionalen) Diffusität zu belassen, in der sie lebensweltlich vorliegen, sie vielmehr von dem jeweiligen Kern professioneller Wissensbestände her zu redefinieren und sie erst in dieser rekonstruierten Form handlungsmäßig einer Lösung zuzuführen, im 20. Jahrhundert als die letztlich entscheidende Bedingung inner- und interprofessionellen Status fungiert“ (ebd., 38f.). Demnach kann nur dort von einer erfolgreichen Professionalisierung gesprochen werden, wo funktionssysteminterne Reduktionen erfolgreich durch eine Profession verwaltet werden (vgl. ebd., 39).

Zusätzlich zur Wandlung der ständisch differenzierten Gesellschaft in Funktionssysteme wandelt sich im Übergang zur Moderne auch die Stellung der Professionen im

System der Gelehrsamkeit. In der Frühmoderne traf man eine Unterscheidung zwischen Professionellen (z. B. ÄrztInnen) und subprofessionellen Gruppen (z. B. ApothekerInnen) noch entlang der Dimension Wissen vs. Arbeit, d. h. dass die Professionelle bzw. den Professionellen der Besitz und die Vermittlung von Wissen auszeichnete, wogegen subprofessionelle Gruppen rein handlungsbezogene Tätigkeiten ausführten. Die bzw. der moderne Professionelle dagegen handelt selbst, wobei der Status der bzw. des Handelnden mit dem Schwierigkeitsgrad der Tätigkeit korrelativ ansteigt. Moderne Professionen sind keine gelehrten Korporationen mehr. Die Tätigkeit der Professionellen lässt sich nicht länger nur durch die Vermittlung von Wissen oder der Lehre beschreiben, sondern besteht in der Anwendung von Wissen unter Handlungszwang (vgl. Stichweh 1992, 39f.). Diese Entwicklung hängt auch eng mit der Umstrukturierung der Universitäten im Übergang zur Moderne zusammen.

Nach Rudolf Stichweh (1992) führt „die Kombination dieser beiden Überlegungen (...) (die Ausdifferenzierung von Funktionssystemen und die Anwendung von Wissen betreffend; UP) zu dem Vorschlag, daß man vielleicht von einer Profession nur dann sprechen sollte, wenn eine Berufsgruppe in ihrem beruflichen Handeln die Anwendungsprobleme der für ein Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände verwaltet und wenn sie dies in entweder monopolistischer oder dominanter – d. h. den Einsatz der anderen in diesem Funktionsbereich tätigen Berufe steuernder oder dirigierender – Weise tut“ (ebd., 40). Wenn Bildungsmanagement als Leitungsfunktion verstanden wird, könnte nach dieser Definition der Anspruch auf Professionalität erhoben werden. Rudolf Stichweh (1992) führt aber weiter aus, dass „es vielmehr viele Funktionssysteme gibt, für die von der Ausbildung nur *einer* Profession, die die jeweiligen Handlungsprobleme und die Anwendungsprobleme funktionsspezifischen Wissens verwaltet, nicht gesprochen werden kann“ (ebd., 41). Die Sozialarbeit wäre ein klassischer Beruf, dem aus Gründen der Partizipation an mehreren Funktionssystemen, wie Recht und Gesundheit, die Möglichkeit zur Professionalisierung abgesprochen werden müsste (vgl. ebd.). Demnach ist es auch schwierig, eine mögliche Professionalität für BildungsmanagerInnen zu legitimieren, da dieser Tätigkeitsbereich mit Bereichen wie Bildung und Wirtschaft ebenso an mehreren Funktionssystemen teilhat. Nun stellt sich die Frage nach den Anteilen im Handlungsgeschehen eines Funktionssystems, die durch professionelles Handeln abgedeckt werden können. Zwei Schritte, nämlich der der Rollendifferenzierung und der der Inklusion, kommen bei der Ausdifferenzierung von Funktionssystemen immer wieder vor. Rollendifferenzie-

nung meint hier einfach, dass unterschiedliche spezialisierte (Berufs-)Rollen entstehen. Inklusion steht komplementär zur Rollendifferenzierung, da so sichergestellt wird, dass alle Gesellschaftsmitglieder, somit auch jene, die nicht in der Form einer spezialisierten Rolle am System teilhaben, trotzdem in einer komplementären Rolle – beispielsweise als WählerInnen in der Politik – partizipieren können. Professionalisierung meint nun ein bestimmtes Verhältnis der Funktions- zu den Komplementärrollen. Von Professionalisierung könne allerdings nur dann gesprochen werden, wenn die Komplementärrolle in einen KlientInnenstatus transformiert wird. Der Unterschied zur Frühmoderne liegt hier darin, dass kein ständischer Rang der Klientin bzw. des Klienten mehr Einschränkungen sowohl auf KlientInnen- als auch auf Professionellenseite mit sich bringt (vgl. Stichweh 1992, 42). Im Fall der Erwachsenenbildung würden die Komplementärrolle, die KlientInnenstatus aufweist, die TeilnehmerInnen einnehmen, auch wenn sich der Kontakt im Falle des Bildungsmanagements hauptsächlich auf der Makroebene vollzieht.

Nachdem nun versucht wurde, die Typik der Beziehungen zu klären, die den Status der bzw. des Professionellen determiniert, soll nun auf die eigentliche Problemsituation, die das Handeln der bzw. des Professionellen erst erforderlich macht, näher eingegangen werden. Aus dem zuvor Beschriebenen geht hervor, dass Professionalisierung an eine gewisse Interaktionsabhängigkeit gekoppelt ist. Professionen sind typischerweise mit der Bewältigung kritischer Lebenssituationen von KlientInnen befasst. Nach Rudolf Stichweh (1994) involvieren diese Situationen „Instanzen und Kräfte – man kann sich das am Beispiel der klassischen Professionen Recht, Theologie und Medizin leicht vergegenwärtigen –, deren Kontrolle außerhalb der Handlungsmöglichkeiten der Normalperson liegt, so daß die Vermittlung, Intervention und Hilfe eines Experten gesucht wird“ (Stichweh 1994, 296). Unter Interaktion ist hier die Interaktion unter Anwesenden zu verstehen, auch wenn gewisse Arbeitsprozesse der bzw. des Professionellen nicht im direkten Kontakt zur Klientin bzw. zum Klienten erfolgen wie z. B. das Vorbereiten einer Predigt, so sollen diese Arbeitsprozesse zumindest mit der Absicht getätigt werden, sie später in die direkte Interaktion mit der Klientin bzw. dem Klienten einbringen zu können. Der Bedarf der direkten Interaktion ergibt sich aus deren besonderer Eignung für die Bearbeitung persönlicher Probleme (vgl. Stichweh 1992, 42f.). Dabei weist nach Stichweh (1994) nicht nur die Rolle der bzw. des Professionellen, sondern auch die Rolle der Klientin bzw. des Klienten, ei-

nige Spezifizierungen auf: „(e)r muß selbst kommen, das Problem explizieren, in manchem wird ihm auch anstrengende Mitarbeit abverlangt, und schließlich muß er vielfach selbst bezahlen“ (Stichweh 1994, 301). Die Klientin bzw. der Klient wird dabei „als jemand konzipiert, der sein Problem nicht selbst lösen, sich in gewisser Hinsicht nicht einmal vertreten kann“ (ebd.). Was bedeutet dies nun fürs Bildungsmanagement? Bezüglich der Motivation fällt im Fall der Erwachsenenbildung die Legitimation, in der Gegenüberstellung zur Schule, ein wenig einfacher, da davon ausgegangen werden kann, dass die TeilnehmerInnen – im Gegensatz zu den SchülerInnen – aus eigenem Antrieb kommen. Auch bei dem Kriterium der Bezahlung ist die Erwachsenenbildung diesbezüglich im Vorteil, da hier, im Gegensatz zur Schule, viele Maßnahmen selbst bezahlt werden müssen. Zudem könnte man einwenden, dass der Besuch bei der Ärztin bzw. beim Arzt zumeist auch nur indirekt von der Patientin bzw. vom Patienten bezahlt wird. Da das Geld für medizinische Dienstleistungen in der Regel direkt und auch bei Nichtbeanspruchung vom Lohn/Gehalt abgezogen werden, kann der Sachbezug verloren gehen und somit auch der Wert der Leistung minder geachtet werden. Offen bleibt allerdings, inwieweit es in der Erwachsenenbildung und Bildung insgesamt um das Lösen von Problemen geht. Unwissenheit kann nicht zwangsläufig als Problem gedeutet werden, auch wenn das bei Einzelnen oder auch Mehreren durchaus der Fall sein mag. Oftmals ist sogar das Gegenteil der Fall und mehr Wissen führt zu einem größeren Problembewusstsein. In diesem Sinne stellte auch schon Immanuel Kant (1783) fest: „Es ist so bequem unmündig zu sein“ (Kant 1784 (2004), 9). Zudem ergibt sich für das Bildungsmanagement ein Mangel an der direkten Interaktion mit den KlientInnen also TeilnehmerInnen.

Aufgrund der bisherigen Überlegungen kommt Rudolf Stichweh (1992) zu folgender Conclusio: „Von Professionalisierung kann überall dort die Rede sein, wo eine signifikante kulturelle Tradition (ein Wissenszusammenhang), die in der Moderne in der Form der Problemperspektive eines Funktionssystems ausdifferenziert worden ist, in Interaktionssystemen handlungsmäßig und interpretativ durch eine auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe für die Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen eingesetzt wird“ (Stichweh 1992, 43). Zentral ist hier noch das Moment der Vermittlung, weil Professionen mit Sachthematiken befasst sind, von denen die KlientInnen strukturell aufgrund mangelnder Kenntnis und/oder situativ durch das Vorhandensein einer Notla-

ge distanziert sind und die jeweilige Profession zusätzlich zur konkreten Problemlösung auch Distanzüberbrückung bieten soll. Die Zentralstellung der Vermittlung des Kontakts zu Sachthematiken kann allerdings für gewisse professionelle Gruppen, wie die der Lehrenden im Allgemeinen und der ErwachsenenbildnerInnen im Besonderen zum Problem werden. Dieses Problem ergibt sich aus der immensen Distanz zwischen dem Lehrpersonal und den intellektuellen Zentren, die es repräsentiert (vgl. Stichweh 1992, 43f.).

Die Kategorie der Vermittlung berücksichtigt auch Ulrich Oevermann (1996) in seinem strukturtheoretischen Modell mit dem Begriff der „stellvertretenden Deutung“. Laut Rudolf Stichweh (1992) ist der Begriff der stellvertretenden Deutung aber nur dann geeignet, wenn er herausgelöst aus dem psychoanalytischen Übertragungsmodell, als Deutungsangebot für KlientInnen verstanden wird, deren Lage in spezifischer Hinsicht undurchschaubar ist (vgl. ebd., 44). Während der Begriff der stellvertretenden Deutung ein zweistelliges Verhältnis (Professionelle/Professioneller – Klientin/Klient) suggeriert, präferiert Rudolf Stichweh (1992) den Begriff der Vermittlung aufgrund der damit angedeuteten Dreistelligkeit (Professionelle/Professioneller – Klientin/Klient – Sache) der Beziehung: „'Vermittlung' betont den Gesichtspunkt der Repräsentation einer autonomen Sinnperspektive oder Sachthematik durch den Professionellen im Verhältnis zu seinem Klienten“ (ebd., 44).

Wie bereits angedeutet, liegen unterschiedliche professionstheoretische Sichtweisen vor. Um auch eine andere Perspektive einnehmen zu können, folgen Ausführungen des strukturtheoretischen Modells professionalisierten Handelns nach Ulrich Oevermann (1996).

4.6 Strukturtheoretisches Modell professionalisierten Handelns nach Ulrich Oevermann

Der Soziologe Ulrich Oevermann (1996) entwickelte anschließend an den so genannten „Klassiker der Professionstheorie“ Talcott Parsons (1949/1954) und dessen Theorie der „pattern variables“ seinen strukturtheoretischen Ansatz professionellen Handelns. Die Typik professionalisierten Handelns zeichnet sich dabei durch die widersprüchliche Einheit von ganzer Person und Rolle aus.

Nach Ulrich Oevermann (1996) zählen zu den Hauptbereichen, in denen professionalisiertes Handeln möglich ist, die Gerichtsbarkeit, der Bereich der Therapie und Pädagogik und der Bereich Wissenschaft und Kunst (vgl. Oevermann 1996, 88ff.). Im Bereich der Gerichtsbarkeit geht es um „die Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit im Sinne eines die jeweils konkrete Vergemeinschaftung konstituierenden Entwurfs“ (ebd., 88), im Bereich der Therapie und Pädagogik geht es um „die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen“ (ebd.), und im Bereich Wissenschaft und Kultur wird „die Kritik der diesbezüglichen Geltungsfragen und die methodische Sicherung dessen, was Wahrheit ist, zum eigenlogischen Problembereich“ (ebd.). In dieser Einteilung wird bereits der erste Unterschied zu Rudolf Stichweh (1992/1994/1996) deutlich, der nur der Medizin, Theologie und Jurisprudenz professionelles Handeln zuschreibt. Bei allen Schwierigkeiten, die sich bei der Sichtweise Rudolf Stichwehs (1992/1994/1996) in Bezug auf die Legitimation der Lehrtätigkeit ergeben, zählt Ulrich Oevermann (1996) bereits an dieser Stelle die Pädagogik in Verbindung mit der Therapie zu den Bereichen, in denen professionalisiertes Handeln grundsätzlich möglich ist.

Ulrich Oevermanns (1996) strukturtheoretisches Modell professionalisierten Handelns lässt sich am besten anhand „des Modells der psychoanalytischen Therapie und der darin erscheinenden Arzt-Patient-Beziehung als Kern-Modell professionalisierten Handelns in diesem Focus“ (ebd., 115) darstellen. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass es sich hier um keine psychoanalytische Theorie handelt, sondern lediglich das Vokabular aus der Psychoanalyse entlehnt wird, um die Struktur einer professionalisierten Beziehungspraxis zu veranschaulichen (vgl. Schrittmesser 2007, 129). Professionalisiertes Handeln ist nach Ulrich Oevermann (1996) nicht zu verstehen als die „Ausübung einer monologischen technischen Problemlösung (...), vergleichbar dem Handeln eines Mechanikers, der eine Maschine repariert, sondern als eine Beziehungspraxis. Primär am professionalisierten Handeln ist also die zugleich diffuse und spezifische Beziehung zum Klienten, dessen leibliche und/oder psychosoziale Beschädigung beseitigt oder gemildert werden soll“ (Oevermann 1996, 115). Ulrich Oevermann (1996) nennt diese Beziehung zwischen Ärztin bzw. Arzt und Klientin bzw. Klienten das Arbeitsbündnis. Er formuliert sechs elementare Struktur-

merkmale, die wesentlich für das Arbeitsbündnis der psychoanalytischen Therapie sind.

Zunächst kommt das Arbeitsbündnis nur durch die Entscheidung der Patientin bzw. des Patienten, eine Behandlung in Anspruch zu nehmen, zustande. Hier ist das Thema der Autonomie von großer Bedeutung. Zum einen kommt es durch die Inanspruchnahme einer Behandlung zum Verlust der Autonomie bei der Patientin bzw. bei dem Patienten, andererseits stellt die Entscheidung sich in Behandlung zu begeben eine verantwortungsvolle und autonome Entscheidung dar. Zudem bindet sich die Patientin bzw. der Patient mit seiner Entscheidung an ein autonomes Arbeitsbündnis – es obliegt der autonomen Patientin bzw. dem autonomen Patienten, das Arbeitsbündnis fortzuführen oder zu beenden, wobei ein vorzeitiges Aufgeben des Arbeitsbündnisses die Krankheit, jedoch ein Fortführen die Gesundheit stimulieren würden. Die Therapeutin bzw. der Therapeut hingegen darf nie von sich aus auf eine potenzielle Patientin bzw. einen potenziellen Patienten zugehen, sondern muss – um nicht de-autonomisierend zu wirken – warten, bis die- oder derjenige von sich aus Hilfe sucht (vgl. Oevermann 1996, 115f.).

Das zweite wesentliche Strukturmerkmal der psychoanalytischen Therapie besteht in der Einhaltung der Grundregel der freien Assoziation bei der Patientin bzw. beim Patienten, welche die „Komponente der diffusen Sozialbeziehung“ (ebd., 116) repräsentiert. Die Einhaltung der Grundregel fordert nicht nur von der Patientin bzw. vom Patienten eine Leistung, sondern auch von der Therapeutin bzw. vom Therapeuten, indem sie bzw. er zum Übertragungsobjekt wird. Die Patientin bzw. der Patient überträgt beim Einhalten der Grundregel die pathogenen Anteile ihrer bzw. seiner Sozialbeziehungen auf die Therapeutin bzw. den Therapeuten, die bzw. der somit an der diffusen Sozialbeziehung teilhaben kann (vgl. ebd., 116f.).

Aus dieser Situation heraus ergibt sich als drittes Strukturmerkmal der psychoanalytischen Therapie die „Abstinenzregel“ auf Seiten der Therapeutin bzw. des Therapeuten. Dies bedeutet, dass die Patientin bzw. der Patient zwar die „Hemmschwelle zur Diffusität“ (ebd., 117) überwinden muss, die Therapeutin bzw. der Therapeut hingegen ihre bzw. seine Gegenübertragungsgefühle in keiner Weise äußern darf. Durch dieses Verhalten kommt es auch zu keiner Störung bei der Einhaltung der spezifischen berufsförmig ausgeübten Rollenbeziehungen, an der nicht nur die Therapeutin bzw. der Therapeut als verwaltendes Organ der Therapie Anteil hat, sondern auch die Patientin bzw. der Patient, indem sie bzw. er für die Therapie bezahlt,

sich an die Zeiteinteilung der Sitzungen hält und sich außerhalb dieser von der Rolle der Patientin bzw. des Patienten distanziert (vgl. Oevermann 1996, 117f.).

Als viertes Merkmal nennt Ulrich Oevermann (1996) „die widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Beziehungsanteilen für beide Beteiligte gleichermaßen“ (ebd., 118). Trotz dieser ausgeglichenen Beziehungsanteiligkeit ist das Arbeitsbündnis asymmetrisch. Dies zeigt sich vor allem darin, dass die Patientin bzw. der Patient die Therapeutin bzw. den Therapeuten bezahlt, die bzw. der wiederum über den Behandlungserfolg entscheidet. Wichtig ist, dass sich die Patientin bzw. der Patient in der Therapie so öffnet und Dinge anspricht, wie sie bzw. er es sonst nur innerhalb einer gelungenen diffusen Intimbeziehung täte. Durch die Einhaltung der Abstinenzregel ist im Gegenzug die Therapeutin bzw. der Therapeut, die bzw. der sich selbstverständlich auf die Übertragung der Patientin bzw. des Patienten einlässt, dazu angehalten (vgl. ebd.) „die Diffusität nicht aus der spezifischen ‚Rolle fallen zu lassen““ (ebd.).

Im fünften Punkt geht Ulrich Oevermann (1996) auf die Prozesse der Übertragung und Gegenübertragung, die für ihn ein Modell der Kernstruktur professionalisierten Handelns im Fokus von Therapie darstellen, ein. Dabei ist die Übertragung ein Prozess, im Zuge dessen die Patientin bzw. der Patient pathologische Beziehungsanteile im Umgang mit einem anderen Gegenüber in die Beziehung mit der Therapeutin bzw. dem Therapeuten und damit auf sie oder ihn überträgt. Die durch die Übertragung hervorgerufenen Gegenübertragungsgefühle bei der Therapeutin bzw. beim Therapeuten, versteht diese bzw. dieser im Zuge deren Bewusstmachung die Kausalitäten der Traumatisierungsgeschichte und Krankheit der Patientin bzw. des Patienten, was eine Grundvoraussetzung für die stellvertretende Deutung bildet (vgl. ebd., 119ff.).

Als letztes Strukturmerkmal beschreibt Ulrich Oevermann (1996) ein Paradoxon im Zusammenhang mit der Grundregel der freien Assoziation. Was nämlich als Anfangsbedingung für die psychoanalytische Therapie formuliert wurde, ist gleichermaßen ein Therapieziel, das nicht von Beginn an gegeben sein kann. Die Therapie ist dann an ihr Heilungsziel gelangt, wenn die Patientin bzw. der Patient in der Lage ist, die substanzielle Grundregel zu befolgen. Da eine vollständige Heilung und damit ein genau einzugrenzendes Therapie-Ende nicht möglich sind, liegt es bei der Therapeutin bzw. beim Therapeuten den Endpunkt zu bestimmen (vgl. ebd., 121f.).

Anschließend an die Darstellung der Strukturmerkmale professioneller psychoanalytischer Therapie stellt sich die Frage, wie sich diese bestmöglichst erlernen und ausbilden lassen. Dazu meint Ulrich Oevermann (1996), dass „die souveräne Einhaltung des Arbeitsbündnisses, nicht durch theoretische Indoktrination und den Erwerb von Buchwissen erlernt werden (kann; UP), sondern nur durch praktische Einübung in eine Kunstlehre und Handlungspraxis. In dieser Hinsicht ist die Ausbildung primär nicht Wissenserwerb, sondern Habitusformation“ (Oevermann 1996, 123). Hierbei betont Ulrich Oevermann (1996) auch, dass Charisma in der professionellen Handlungspraxis fehl am Platze sei: „eine unmittelbar charismatisierte Durchführung von professionalisierter Praxis (‚Halbgott in Weiß‘ bei Ärzten) wäre schon eine Abweichung vom idealtypischen Habitus“ (ebd., 86). Im Fokus von Therapie findet eine Professionalisierung bei der Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs und nochmals bei der Lösung der in der Praxis auftretenden Probleme statt. Ulrich Oevermann (1996) spricht in diesem Zusammenhang deshalb von einer doppelten Professionalisierung. Die praktische Vermittlung von Theorie und Praxis vollzieht sich im Arbeitsbündnis (vgl. ebd., 124). „Entsprechend ist die Ausbildung neben der rein erfahrungswissenschaftlichen und methodischen Wissens- und Technikvermittlung in dieser Hinsicht die Einführung in eine Handlungs- und Kunstlehre, die eigens für die Durchführung des Arbeitsbündnisses notwendig ist“ (ebd., 125).

Im Fall der Therapie bilden der KlientInnenbezug und das Arbeitsbündnis die grundlegenden Kriterien für Professionalität. Wichtig in diesem Zusammenhang ist allerdings, dass die Kriterien für professionelles Handeln, die am Therapie-Modell festgemacht wurden, nicht in gleicher Form auf andere Professionen anwendbar sind. Beispielsweise würde die wissenschaftliche Arbeit aufgrund des Mangels an direktem KlientInnenkontakt demnach keinerlei Anspruch auf Professionalität erheben dürfen (vgl. ebd.). Die meisten Kriterien für Professionalität im Bereich der Pädagogik sieht Ulrich Oevermann (1996) in der Sonder- und Heilpädagogik erfüllt, was damit zusammenhängt, dass hier eine augenscheinliche Krankheit bzw. Erkrankung den Ausgangspunkt der Interaktion bildet und dadurch unvermeidlich ein Arbeitsbündnis zustande kommt. Zudem weist dieser Bereich eine große Nähe zum Bereich der Therapie und Medizin auf. Allgemein wird jedoch von einer mangelnden Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit ausgegangen (vgl. ebd., 151). Ulrich Oevermann (1996) bezieht sich in seinen weiteren Ausführungen auf den Bereich der Leh-

re in der Schule, da er eine Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns vorrangig im praktischen Umgang mit Lernenden, die noch nicht die Adoleszenzkrise abgeschlossen haben, sieht (vgl. Schritteser 2007, 130f.). Diese Vorgehensweise, die professionstheoretische Diskussion nur im Bereich der (schulischen) Lehre anzusiedeln, ist vielerorts vorzufinden. Aus diesem Grund soll nun gezeigt werden, inwiefern im Bildungsmanagement Strukturen pädagogischen Handelns zu verorten sind. Schließlich ist es ein Anliegen dieser Arbeit, die mögliche Professionalität von BildungsmanagerInnen als eine pädagogische und nicht als eine wirtschaftliche zu begründen.

4.7 Pädagogische Handlungsmodi im Bildungsmanagement

Wie bereits in den unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen von BildungsmanagerInnen ersichtlich wurde, gibt es kein klar definiertes Aufgabengebiet und kein einheitliches Berufsbild. Dieser Umstand fördert auch das vorherrschende Bild, dass sich das Bildungsmanagement nicht nur auf einer Ebene im erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsfeld ansiedeln lässt. Obwohl landläufig das Bildungsmanagement eher der Leitungsebene zuordnet wird, kann gleichermaßen auf der Ebene der hauptamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen von BildungsmanagerInnen gesprochen werden: „(w)enn von ‚Weiterbildung als Managementaufgabe‘ gesprochen wird, ist eine Unterscheidung zwischen der Leitungsebene und der Ebene der programmbereichsbezogenen, disponierenden Ebene des hauptberuflich pädagogischen Personals zu treffen. Auf der Leitungsebene geht es in erster Linie um das strategische und normative Management der Einrichtung und um das personenbezogene Führen“ (Meisel 1999, 430). Dass man auch bei hauptamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen von BildungsmanagerInnen sprechen kann, begründet Klaus Meisel (1999) folgendermaßen: „(d)ie Beschreibung der Tätigkeitsmerkmale des pädagogisch-disponierenden Personals in der Auseinandersetzung um Professionalisierung und Professionalität in der Weiterbildung zeigt, daß auf der deskriptiven Ebene nur in Nuancen Unterschiede zwischen den Aufgaben von pädagogischen Mitarbeitern und ‚Weiterbildungsmanagern‘ bestehen: Das Planen und Betreuen von Kursen und Arrangements ist, auf die kürzeste Formel gebracht, der Arbeitsinhalt des hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiters“ (ebd., 430f.).

Auch Dahm et al. (1982) gehen mit dieser Ansicht konform: „Planen, Organisieren, Verwalten, Entscheiden – kurz: Management ist das tägliche Geschäft hauptberuflicher Mitarbeiter in der Weiterbildung“ (Dahm et al. 1982, zit. nach Meisel 1999, 431). Anneliese Heilinger (2005) setzt ebenfalls das Bildungsmanagement und die (hauptamtliche) pädagogische Mitarbeit gleich, indem sie unter anderen folgendes Funktionsprofil in der Erwachsenenbildung definiert: „Pädagogische Mitarbeiter/innen (Bildungsmanager/innen): Diese Personengruppe agiert auf der pädagogischen Makroebene, setzt gleichsam den Bildungsauftrag der Institution in Programm um und sorgt für die Rahmenbedingungen gelungener Lehr- und Lernprozesse auf institutioneller Ebene“ (Heilinger 2005, 165). Sie trifft überdies eine Unterscheidung zwischen LeiterInnen und BildungsmanagerInnen/Pädagogischen MitarbeiterInnen und verankert das Bildungsmanagement somit nicht auf der Leitungsebene (vgl. ebd., 164f.). Und auch im Kontext der Bildungsreform wurden überwiegend planend-organisierende Tätigkeiten wie „Programmplanung, Lernorganisation, Lernkontrolle, Beratung und Öffentlichkeitsarbeit (...) als pädagogische Tätigkeiten begriffen“ (Seitter 2002, 38).

Die Entwicklung der Gleichstellung von Bildungsmanagement und pädagogischer Mitarbeit trifft allerdings keineswegs allorts auf positive Resonanz. So sieht Wiltrud Gieseke (1999) „die Vermischung der Programmplanung mit Managementaufgaben“ (Gieseke 1999, 423) als problematisch, da „(e)in betriebswirtschaftliches Instrumentarium für Leitungsaufgaben (...) noch nicht eine bildungstheoretische Begründung des Planungshandelns und erwachsenenpädagogische Analysen zu diesem Arbeitsfeld“ (ebd.) ersetzt. Zu der Skepsis von außen gesellt sich überdies eine kritische Distanz von innen, da die Tätigen nicht im Stande sind, „ihr Tun als professionell zu deuten und pädagogische Komponenten angemessen zu beschreiben“ (Koring 1992, 173). Hans Tietgens (1988) bemängelt, dass die hauptamtlichen MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung für didaktische Planungsaufgaben wie die der Raumverteilung zuständig sind, diese Aufgaben aber gar nicht als didaktische wahrnehmen (vgl. Tietgens 1988, 48). Pädagogische Anteile werden nur in der direkten Interaktion gesehen, hingegen ist „(d)ie Programmgestaltung (...) in den Augen derer, die sie betreiben, nichts ‚Pädagogisches‘“ (ebd., 49). Dieses Bild beschreibt auch Thomas Fuhr (1991) und stellt für das Tätigkeitsfeld der Organisation fest, dass viele ErwachsenenbildnerInnen über ein Übermaß an „unpädagogischen Verwaltungsaufgaben“

(Fuhr 1991, 129) klagen. Demgegenüber bezwecken allerdings einige dieser Aufgaben die Bereitstellung von Lernhilfen und können somit dem pädagogischen Handeln zugeordnet werden (vgl. ebd.).

Da es nun, wie bereits erwähnt, das Ziel dieser Arbeit ist, die mögliche Professionalität von BildungsmanagerInnen als eine pädagogische und nicht als eine wirtschaftliche zu begründen, kann der Umstand, dass die Tätigkeiten von BildungsmanagerInnen und *pädagogischen* MitarbeiterInnen in der Praxis meist als beinahe identisch angesehen werden, als positiv bewertet werden. Das lässt allerdings noch keinesfalls Aussagen über die tatsächliche Professionalität von BildungsmanagerInnen zu, da noch offen ist, inwiefern eine planend-organisierende Tätigkeit tatsächlich nach pädagogischen Kriterien erfolgt bzw. wie die professionstheoretischen Diskussionen bei Rudolf Stichweh (1992/1994/1996) und Ulrich Oevermann (1996) bereits gezeigt haben, kann auch der Pädagogik a priori keine Professionalität zugesprochen werden. Trotzdem soll der Versuch der Legitimation, das Bildungsmanagement in der pädagogischen Professionalisierungsdiskussion mitdenken zu können, unternommen werden. Es stellt sich die Frage, inwieweit die organisatorische Tätigkeit als pädagogische interpretiert werden kann. Dies wird im weiteren Verlauf erarbeitet, und zwar auf der Grundlage, dass die Bildungsmanagerin bzw. der Bildungsmanager vorrangig als Programmplanerin bzw. Programmplaner mit zumindest geringen Entscheidungs- und Leitungsbefugnissen verstanden wird.

4.7.1 Organisatorische Tätigkeiten unter professionstheoretischer Betrachtung

Wie Ulrich Oevermann (1996) sieht auch Hans Tietgens (1988) in der stellvertretenden Deutung ein wichtiges Element (erwachsenenpädagogischer) Professionalität. Diese sieht er nicht nur in der direkten pädagogischen Interaktion manifestierbar, sondern Hans Tietgens (1988) ist der Ansicht, „daß auch bei makrodidaktischer Planung so etwas wie stellvertretende Deutung geschieht“ (Tietgens 1988, 59). Ebenso geht er davon aus, dass das Konzept der stellvertretenden Deutung die organisatorische Stützung erwachsenenbildnerischer Veranstaltungen, ohne dies vorher beabsichtigt zu haben – „unter Beachtung der Subjektivitätsdimension, wenn stellvertretende Deutung im Sinne des Aushandelns von Situationsinterpretationen verstanden

wird“ (Tietgens 1988, 59) – sogar legitimiert. Bernhard Koring (1992) sieht in diesem erweiterten Verständnis der stellvertretenden Deutung allerdings „die Gefahr einer legitimatorischen Benutzung eines analytischen Instruments“ (Koring 1992, 175). Zudem stößt die Beachtung der Subjektivität in der Pädagogik an ihre Grenzen und manifestiert sich nur „in der relativen Freiwilligkeit der Teilnahme und in der Problemrelevanz des Angebotes. Beachtung der Subjektivität wäre so gesehen identisch mit der Wahrung und Förderung der Autonomie und Integrität des Betroffenen“ (ebd.).

Wiltrud Gieseke (1988) kritisiert das Fehlen einer von allen akzeptierten und praktizierten Bezugswissenschaft in der Erwachsenenbildung, „die handlungsanleitend ist und identitätsstiftende Funktion übernimmt“ (Gieseke 1988, 11). „Maßstäbe außerhalb des Alltags, verankert in einer allgemein akzeptierten Bezugswissenschaft, erhöhen ein qualifiziertes Auswahlverfahren, geben Sicherheit, berufliches Selbstbewußtsein“ (ebd., 26). Hierdurch sieht Wiltrud Gieseke (1988) ebenfalls die Entwicklung eines beruflichen Habitus der hauptamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen gefährdet, da dieser im Kern geprägt von paradoxen Anforderungen und Strukturen sei (vgl. ebd., 23f.).

Spätestens an dieser Stelle wird offenkundig, dass – folgt man den Kriterien professionalisierten Handelns, wie sie Rudolf Stichweh (1992/1994/1996) und Ulrich Oevermann (1996) aufstellen – der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und dem Bildungsmanagement im Besonderen das Attribut der Professionalität nicht bzw. nur bedingt zugeschrieben werden kann. So stellt auch Wiltrud Gieseke (1999) fest: „(d)em Gut Bildung wollte man neben der Gesundheit und dem Recht einen gleichen Wert zumessen. Aber gerade in der Erwachsenenbildung behindert die besondere gesellschaftlich-staatliche Kontrolle eine solche professionelle Autonomie, und es ist nicht zu übersehen, daß auch die anderen Kriterien, wie wissenschaftliche Standards, kollegiale Organisationen, noch nicht in dem Maße erfüllt sind, daß man von einer voll entwickelten Profession sprechen könnte“ (Gieseke 1999, 420). Dieser Umstand tut der weiteren Bearbeitung des Themengebietes jedoch keinen Abbruch, da die Orientierung an den Merkmalen der so genannten klassischen Professionen nicht die einzige Möglichkeit darstellt, um Kriterien für ein professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln im Bildungsmanagement zu definieren und zu identifizieren. Denn durch die Orientierung an allgemein für reputierlich und für autonom gehal-

tenen Berufen sowie an den klassischen Professionen käme nach Bernhard Koring (1992) „für viele Berufe bestenfalls eine Semiprofessionalität mit diffuser Wissens- und Qualifikationsbasis sowie unklaren Handlungsprämissen und Strategien heraus“ (Koring 1992, 171). Defizitdiagnosen, die blind für die kognitive und soziale Vielschichtigkeit beruflichen Handels machen, wären vorprogrammiert (vgl. ebd.). Stattdessen spricht sich Bernhard Koring (1992) dafür aus, „die Frage nach der (möglichen und wirklichen) Struktur pädagogischer Professionalität zu stellen“ (ebd.). Damit konform geht auch die Meinung, die Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (1992) diesbezüglich formulieren: „(a)uf dem Wege zu einer aufgabenspezifischen Professionstheorie scheint es wenig fruchtbar zu sein, sich weiter mit ‚Nachahmungsversuchen‘ an den klassischen Professionen zu messen. Weiterführender scheint zu sein, auf Differenz zu setzen und das Besondere des pädagogisch-professionellen Handlungsmodus zu rekonstruieren“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, 16). Nach diesem Prinzip soll nachfolgend weitergearbeitet werden.

4.7.2 Determinanten von Professionalität in der Erwachsenenbildung

Wiltrud Gieseke (1996) hat zusammengefasst, welche Bedingungen im Zuge der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung hergestellt werden müssten:

- die Beschäftigung überwiegend hauptberuflicher MitarbeiterInnen,
- die Erarbeitung von verbands- und trägerübergreifenden erwachsenenpädagogischen Standards,
- die Etablierung eines trägerübergreifenden erwachsenenpädagogischen Studiums,
- die Forcierung von empirischer Forschung und deren Unterstützung durch die Praxis und Hochschulen und
- die Implementierung von verbandsübergreifender berufsbegleitender Fortbildung und verbandsübergreifendem professionellem Austausch (vgl. Gieseke 1996, 680).

Im Zusammenhang mit Professionalität fällt häufig bis obligatorisch auch der Begriff der Kompetenz. Es soll nun der (mögliche) Zusammenhang von Professionalität und

Kompetenz herausgearbeitet werden und ein „professionelles“ Kompetenzprofil für BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung aus der vorliegenden themenspezifischen Literatur herausgearbeitet werden.

5. Professionalität und Kompetenz

Die Kompetenzen, die Tätige in der Erwachsenenbildung zur Herstellung eines wirksamen Bildungs- und Lernerfolgs benötigen, treten zunehmend ins Zentrum des wissenschaftlichen wie auch praktischen Interesses der Disziplin (vgl. Döring/Ritter-Mamczek 1997, 115).

5.1 Kompetenzen als Basis für professionelles Handeln

Laut Elke Gruber (2004) müssen ErwachsenenbildnerInnen „spezifische Kompetenzen erwerben, die ihnen ein bewusstes – im weitesten Sinne pädagogisches – Handeln ermöglichen und über die sie ihre Professionalität, ja ihren Berufsstand als solchen definieren“ (Gruber 2004, 220). Auch Roswitha Peters (2004) weist erwachsenenbildungsspezifischen Kompetenzen eine tragende Rolle im Zuge der Professionalisierung der Erwachsenenbildung zu: „Erwachsenenbildungs-Professionalität ist an die Performanz von Erwachsenenbildungs-Kompetenz gebunden“ (Peters 2004, 128). Ebenso geht Thomas Fuhr (1991) davon aus, dass die Professionalität der Erwachsenenbildung wesentlich von der Kompetenz der in ihr Beschäftigten abhängt“ (Fuhr 1991, 270). Susanne Kraft (2006) ist der Meinung, dass zur professionellen Ausübung der verschiedenen Tätigkeiten in der Weiterbildung die spezifischen erwachsenenpädagogischen Qualifikationen und Kompetenzen benannt, gefördert und unterstützt werden müssen (vgl. Kraft 2006, 10). Auch Mark Bechtel (2008), der die gesamteuropäische Situation in den Blick nimmt, eröffnet mit dem Satz: „(t)he staff involved in adult and continuing education (ACE) need certain competencies in order to carry out professionally concrete tasks in a specific field of activity (e.g. teaching, guidance and counselling, programme planning, management)“ (Bechtel 2008, 45). Und Klaus W. Döring und Bettina Ritter-Mamczek (1997) postulieren: „(o)hne kompetente Weiterbildungsmanager, Betriebspädagogen (Dozenten/Trainer/Ausbilder) und Weiterbildungsbeauftragte ist Professionalität des betrieblichen Bildungssystems nicht zu erreichen“ (Döring/Ritter-Mamczek 1997, 115).

Trotz all dieser Affirmation, die dem Zusammenwirken von Professionalität und Kompetenz hier entgegengebracht wird, soll der Kompetenzbegriff nicht gänzlich unhinterfragt bleiben.

5.2 Kritische Sichtweisen auf den Kompetenzbegriff in der Pädagogik

Die kritische Beleuchtung des Kompetenzkonzepts in der Pädagogik erfordern nach Thomas Höhne (2007) „vor allem die einseitige Betonung von Kompetenz und die Dethematisierung von Inkompetenz, die mangelnde Reflexion einschränkender sozialer und ökonomischer Faktoren für die individuelle Entwicklung, die Ausblendung von Machtverhältnissen und die mögliche Legitimation von Ausschluss durch den (In-)Kompetenzdiskurs“ (Höhne 2007, 42). Er zieht zudem eine Parallele zwischen den Begriffen „Wissensgesellschaft“ und „Kompetenz“ und geht davon aus, „dass die Popularität des Kompetenzbegriffs nicht ohne den wissensgesellschaftlichen Diskursrahmen denkbar ist“ (ebd., 34). In diesem Zusammenhang werde auch die Ablösung des Bildungsbegriffs durch den Kompetenzbegriff forciert, indem davon ausgegangen werde, dass die Allgemeinbildung nicht mehr „ideell“, sondern „funktionell“ gesehen werden muss (de Haan/Poltermann 2002, zit. nach Höhne 2007, 34). Andernfalls würde wiederum davon ausgegangen werden, „dass der Kompetenzbegriff sich nicht auf die Bildungstradition beziehe, sondern ein notwendiges Wissen und Können zur Bewältigung von Alltagssituationen darstelle“ (Höhne 2007, 33).

Andreas Gruschka (2007) kritisiert in diesem Zusammenhang die Ansichten von Heinz Elmar Tenorth (1994), der davon ausgeht, dass „Kompetenzen (...) aber nichts anderes (beschreiben; UP), also solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte“ (Tenorth 1994, zit. nach Gruschka 2007, 14). Mit dieser Behauptung würde nach Andreas Gruschka (2007) „die beruhigende Botschaft mitgeteilt, dass eine gravierende semantische Differenz zwischen dem humanwissenschaftlichen Konstrukt ‚Kompetenz‘ und der klassischen philosophischen Reflexionsform ‚Bildung‘ eigentlich sachlich nicht bestimmt werden kann“ (Gruschka 2007, 14).

Die dargestellten Positionen zeigen die Diskussion um die Ablösung des Bildungsbegriffs durch den Kompetenzbegriff. Dieses Problem der Vermischung der Begriffe

wurde auch bereits bei der Bestimmung von Kompetenz bei Rolf Arnold (2001) angesprochen (siehe 1.3). Dieser sieht Bildung als einen pädagogischen Traditionsbegriff, der aufgrund seiner historischen und bedeutungsmäßigen Implikationen zu voraussetzungsbeladen und deshalb nur schwer anschlussfähig ist. Demgegenüber steht der Begriff der Kompetenzentwicklung als scheinbar weit unbelasteter Modernisierungsbegriff, der eine unmittelbarere Orientierung an tatsächlichen Handlungsanforderungen der Gesellschaft verspricht, denn die Qualität organisierter Bildungsangebote würde mehr denn je danach beurteilt werden, inwieweit es tatsächlich gelingt, Wissen nicht nur anzueignen und zu reproduzieren, sondern es auch kompetent zur Problemlösung einsetzen zu können (vgl. Arnold 2002, 26). Rolf Arnold (2002) sieht für die kompetenzorientierte Wende in der Weiterbildung den wirtschaftlichen Diskurs leitend, während an erwachsenenpädagogische Debatten eher beiläufig angeschlossen werde (vgl. ebd., 34).

Auch Inka Bohrmann und Jan Gregerson (2007) verweisen auf die oftmals kritische Konzentration auf Kompetenz im Kontext von Ökonomisierung, die hier oftmals „als gestaltbare Anpassungsreserve gesehen“ (Bohrmann/Gregerson 2007, 51) werden würde. Manche würden die Forcierung individueller Kompetenzkonzepte als „Ausdruck einer Instrumentalisierung und Technisierung der (formellen) Erziehung und Bildung“ (ebd., 50) verstehen. Die Sichtweise ist hier allerdings bestimmt vom jeweiligen Begriffsverständnis. Denn, aufgrund des doppelten Anspruchs von Bildung, nämlich Individuen zur selbstverantwortlichen Lebensführung bei gleichzeitiger Sicherung des kulturellen Fortbestands zu befähigen, „scheint eine von sozialen Einflüssen befreite Bildung, die nicht auf den Erwerb von Kompetenzen abzielt und somit auf die soziale Welt zurück wirkt, schwer denkbar (...). In dieser vom Individuum ausgehenden Betrachtung lassen sich die in Bildungsprozessen erworbenen Kompetenzen als Grundlage für Innovationsprozesse verstehen. Ein pauschaler Ökonomisierungsvorwurf schiene also trotz der Evidenz ökonomischen Vokabulars als übereilt“ (ebd. 52).

Es soll auch darauf hingewiesen werden, dass es ein Anliegen der Arbeit ist, Kompetenz von Qualifikation abzugrenzen, wenngleich die Begriffe auch in einschlägiger Literatur oft synonym verwendet werden. Kompetenz wird als das Potenzial zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen verstanden und beinhaltet, aber übersteigt dabei Qualifikation, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur

Ausführung einer bestimmten Tätigkeit beinhaltet. Bildung wiederum geht, auch aufgrund der Schwierigkeit ihrer Eingrenzung, über den Kompetenzbegriff hinaus.

Der Ansatz dieser Diplomarbeit ist es überdies, sich mit Elke Gruber (2004), deren Position auch den Anstoß zur Bearbeitung des Themas gab, dem Funktionsprofil des Bildungsmanagements in der Erwachsenenbildung zu nähern. Elke Gruber (2004) geht wie erwähnt davon aus, dass ErwachsenenbildnerInnen spezifische Kompetenzen erwerben müssen, die ihnen wiederum ein bewusstes, pädagogisches Handeln ermöglichen und über die sie ihre Professionalität und ihren Berufsstand definieren können (vgl. Gruber 2004, 216). „'Professionalität' meint die Abgrenzung einer Tätigkeit vom bloßen Laientum. In der Erwachsenenbildung bedeutet das dann, kompetent und reflektiert erwachsenenpädagogisch handeln zu können“ (Gruber 2008, 13). Sie erkennt dabei zwei gegenläufige Tendenzen: die Tendenz der Entberuflichung, die sich in einer Vielfalt von Angeboten und Tätigkeiten niederschlägt, bei gleichzeitigem Druck in Richtung Verberuflichung. Professionalisierungsbestrebungen, die sich derzeit vor allem in der Formulierung von Kernkompetenzen niederschlagen würden, sind Versuche die widersprüchlichen Tendenzen zu bewältigen. Als prototypischen Ansatz wird dabei auf die Weiterbildungsakademie verwiesen (vgl. ebd., 13f.), deren Kompetenzprofil für BildungsmanagerInnen auch in dieser Arbeit große Bedeutung beigemessen wird.

Im Anschluss soll der Einstieg in die Thematik anhand bisheriger Forschungsergebnisse ermöglicht werden. Empirische themenspezifische Forschungen sind rar und von ihrem Erfassungsdatum nicht aktuell, was jedoch nichts über deren tatsächliche Aktualität aussagt. Da diese Ergebnisse bislang durch keine neuen Studien revidiert wurden, werden diese als weiterhin geltend angesehen, was deren nähere Ausführung berechtigt.

5.3 Themenspezifische Untersuchungen

In der bereits zuvor erwähnten Studie von Elisabeth Brugger (1991) zu Beruf und Werdegang von ErwachsenenbildnerInnen sollten unter anderem die Fragen geklärt werden, ob für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung spezifische Kompetenzen

erforderlich sind und wo, wann und warum diese erworben werden (vgl. Brugger 1991, 16). Die als erforderlich genannten Kompetenzen können zusammengefasst werden in Sozial- und Managementkompetenzen (vgl. ebd., 85f.). Erworben werden könnten diese Kompetenzen am besten durch Lebenserfahrung und unterschiedliche Quellberufe und nicht durch eine genormte Ausbildung (vgl. ebd., 129).

Thomas vom Bruch und Jendrik Petersen (1994) führten eine nicht repräsentative Befragung zum Qualifikationsprofil von BildungsmanagerInnen durch, in der auch obligatorisch geforderte Kompetenzen erhoben wurden (vgl. Bruch/Petersen 1994, 355f.). Zuvor entwickelten Thomas vom Bruch und Jendrik Peterson (1994) ein Qualifikationsprofil für BildungsmanagerInnen. Dieses Qualifikationsprofil beinhaltete Qualifikationen in den folgenden Bereichen: „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“, „Methoden der Datenerhebung und der Datenauswertung“, „Rechtliche Fragen“, „Organisationsentwicklung/Personalentwicklung“, „Personal- und Bildungsmarketing“, „Betrieb und gesellschaftliche Verantwortung“, „Strategisches Management/Bildungsbetriebslehre/Bildungsmanagement und „Didaktik/Curriculumentwicklung“ (ebd., 348 ff.). In einer quantitativen Untersuchung wurde dieses Qualifikationsprofil Tätigen im Bildungsmanagement vorgelegt und um Stellungnahme gebeten. Ein Ergebnis dieser Befragung war, dass betriebswirtschaftliche und technische Kenntnisse als besonders wichtig eingestuft wurden, hingegen bestand die Meinung, dass im vorgelegten Qualifikationsprofil Kenntnisse in erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung einer (radikalen) Kürzung bedürften. Als obligatorische Kompetenzen gaben die Befragten, Kompetenz zur Durchführung von Bildungsbedarfsanalysen, Beherrschung von Moderations-/Präsentations-/Kooperations- und Konferenztechnik sowie von Verfahren des Bildungscontrollings, Methoden der Beratung und des Coachings und der Methodik und Systematik des „Total-Quality-Managements“ und des „Lean-Managements“ (vgl. ebd., 351ff.), an.

Dem von Thomas vom Bruch und Jendrik Peterson (1994) eingeschlagenen Weg der Ausarbeitung und empirischen Untersuchung von Qualifikations- bzw. Kompetenzprofilen soll nun Folge geleistet werden.

5.4 Ausgewählte Modelle ausgearbeiteter Kompetenzprofile

Für ErwachsenenbildnerInnen gibt es bisweilen kein einheitlich präzise formuliertes Kompetenzprofil. Es ist weder klar benannt, über welche Kompetenzen die Tätigen verfügen noch welche Kompetenzen in der Praxis erwartet werden bzw. notwendig sind (vgl. Kraft 2006, 29). In diesem Umstand sieht Susanne Kraft (2006) ein großes Manko, „denn solange unklar bleibt, was Absolventen erwachsenenpädagogischer Studiengänge oder erwachsenenpädagogischer Aus- und Fortbildungen *können*, wird sowohl der Berufseinmündungsprozess erschwert (...) als auch die Einsatzmöglichkeiten von Weiterbildner/inne/n unklar bleiben“ (Kraft 2006, 29).

Derzeit liegen unterschiedliche Modelle von bereits ausgearbeiteten Kompetenzprofilen für ErwachsenenbildnerInnen aller Tätigkeitsbereiche vor. Ausgewählte Modelle sollen im Anschluss näher ausgeführt werden, um den Stand der wissenschaftlichen Diskussion, dieses Themenfeld betreffend, aufzeigen zu können. Diese Vorgehensweise soll auch der anschließenden empirischen Untersuchung zweckdienlich sein, da sowohl ein Kompetenzkatalog als auch ein „ideales“ Kompetenzprofil von BildungsmanagerInnen im Vorfeld erarbeitet werden, der bzw. das in den späteren Interviews mit den tätigen BildungsmanagerInnen evaluiert werden kann.

Bevor nun auf unterschiedliche Vorschläge zu Kompetenzprofilen von BildungsmanagerInnen eingegangen wird, soll der allgemeine Entwurf eines Kompetenzprofils für ErwachsenenbildnerInnen von Peter Faulstich und Christine Zeuner (2008) rezipiert werden. Dieses Kompetenzprofil wird als aufschlussreich eingeschätzt, da es für alle in der Erwachsenenbildung Tätigen gleichermaßen gültig ist, ungeachtet ob die Erwachsenenbildnerin bzw. der Erwachsenenbildner überwiegend lehrend, beratend, leitend, planend oder organisierend tätig ist.

5.4.1 Allgemeines Kompetenzmodell nach Peter Faulstich und Christine Zeuner

Peter Faulstich und Christine Zeuner (2008) verwenden den Begriff der LernvermittlerInnen. Unter Lernvermittlung werden hierbei sowohl Tätigkeiten im Bereich des Lehrens als auch im Bereich des Planens und Leitens und Tätigkeiten im Feld der Beratung summiert (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, 20). LernvermittlerInnen sollen nach

der Ansicht von Peter Faulstich und Christine Zeuner (2008) über nachstehende Kompetenzen verfügen.

Fachkompetenz

Da es in der Erwachsenenbildung um die Vermittlung und Aneignung von Wissen geht, benötigen die LernvermittlerInnen dementsprechendes wissenschaftlich fundiertes Wissen über die zu bearbeitenden Handlungsfelder (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, 21). LernvermittlerInnen sollen über Fachwissen in den folgenden Bereichen der Erwachsenenbildung verfügen: „Lernen Erwachsener“, „Didaktik und Methodik“, „Biographie und Sozialisation“, „Adressatenbezug und Teilnehmerorientierung“, „Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung“, „Erwachsenenbildungsträger“, „Organisation/Management/Marketing“, „Weiterbildungsberatung und Supportstrukturen“, „Anforderungen und Funktionen der Erwachsenenbildung“, „Geschichte der Erwachsenenbildung“, „Politik, Ökonomie und Recht“, „Finanzen und Qualität“, „Zukunft der Erwachsenenbildung“, „Internationale Entwicklungen“ (ebd.).

Methodenkompetenz

Hier geht es voranging „um Kompetenzen in didaktischer, methodischer, empirischer und organisatorischer Hinsicht. Alles das, was im Bereich der Erwachsenenbildungswissenschaft dazu gelernt werden kann, macht die methodische Kompetenz zum Lernvermitteln in der Erwachsenenbildung aus“ (ebd., 22).

Sozialkompetenz

In der Erwachsenenbildung interagieren die Beteiligten gewissermaßen auf gleicher Ebene. Verglichen mit der schulischen Situation sind in der Erwachsenenbildung die Positionen von Lehrenden und Lernenden symmetrisch. Dieser Umstand macht Verhaltens- und Umgangsformen erforderlich, die ein gleichberechtigtes Verhältnis ermöglichen. Voraussetzung dafür ist die permanente Reflexion über die eigene Situation und Position (vgl. ebd.).

Reflexive Kompetenz

Hier ist es wichtig, „dass die eigene Position, mögliche Kontroversen und das Verhältnis zur Organisation“ (ebd.) geklärt sind.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Einteilung in Sach- oder Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz auf ein Konzept von Heinrich Roth (1971) zurückzuführen ist, der Mündigkeit als Kompetenz in einem dreifachen Sinne interpretiert, und zwar als Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Selbstkompetenz ist dabei die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, Sachkompetenz beschreibt er als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und unter Sozialkompetenz versteht Heinrich Roth (1971) die Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig sowie zuständig sein zu können (vgl. Roth 1971, 180).

Wie Thomas Fuhr (1991) bereits in seiner Untersuchung feststellte bzw. die Befragten der Studie von Elisabeth Brugger (1991) urteilten, sind auch Peter Faulstich und Christine Zeuner (2008) der Meinung, dass der Kompetenzerwerb für die Erwachsenenbildung nur teilweise über die Aneignung von theoretischem Wissen funktionieren kann. Gleichzeitig ist das praktische Einüben von Erfahrungswissen von großer Bedeutung, um methodische, soziale und reflexive Kompetenzen ausbilden und stärken zu können. Wissenschaftliches Wissen kann hierzu als Vorbereitung und Hilfestellung dienen (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, 23).

Neben dieser allgemeinen Auflistung von notwendigen Kompetenzen für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung existieren auch einschlägige, für die jeweilige Funktion zugeschnittene, Kompetenzprofile. Auch für das Bildungsmanagement liegen verschiedene Entwürfe von Kompetenzprofilen vor. Im Anschluss sollen drei ausgewählte Modelle näher erläutert werden. Diese drei Modelle wurden deshalb ausgewählt, weil sie aus unterschiedlicher Urheberschaft in Bezug auf die wissenschaftliche Richtung entstammen. So entstammt das Modell von Franz Decker, Wirtschaftspädagoge und Wirtschaftswissenschaftler, einer eher ökonomischen Perspektive. Brigitte Gütl, Wirtschaftspädagogin, und Frank Michael Orthey, Diplompädagoge, argumentieren aus einer eher pädagogischen Sichtweise. Besondere Aufmerksamkeit wird dem Modell der „Weiterbildungsakademie Österreich“ zuteil, da dieses zur Zertifizierung von BildungsmanagerInnen verwendet wird, also tatsächlich in der Praxis Anwendung findet.

5.4.2 Kompetenzmodell für BildungsmanagerInnen nach Franz Decker

Bezug nehmend auf das bereits dargestellte Tätigkeitsprofil von BildungsmanagerInnen, beschreibt Franz Decker (2000) folgende notwendige Kompetenzen zur adäquaten Ausführung der genannten Tätigkeiten:

Pädagogisch-didaktische Kompetenz

Pädagogisch-didaktisch kompetent müssen BildungsmanagerInnen sein, um den Bildungsbedarf zu ermitteln, die Bildungsarbeit zu konzeptionieren und ständig anzupassen und um Lehr- und Lernprozesse gestalten und steuern zu können (vgl. Decker 2000, 16).

Managementkompetenz

Managementkompetenz benötigen BildungsmanagerInnen zur Organisation, Finanzierung, Budgetierung und Verwaltung von einzelnen Bildungsmaßnahmen bzw. Bildungseinrichtungen (vgl. ebd.).

Führungskompetenz

Über Führungskompetenz müssen BildungsmanagerInnen verfügen, um in Seminaren, im Unterricht und in der Bildungseinrichtung selbst Lernende und MitarbeiterInnen zu motivieren, anzuleiten und zu begleiten. Sie müssen in der Lage sein, Kommunikationsprozesse zu fördern, soziale Prozesse zu steuern und zu gestalten und vorhandene Bildungspotenziale zu entwickeln und zu beurteilen (vgl. ebd.).

5.4.3 Kompetenzmodell für BildungsmanagerInnen nach Brigitte Gütl und Frank Michael Orthey

Brigitte Gütl und Frank Michael Orthey (2006) formulieren als Leitziel für die Aus- und Weiterbildung von BildungsmanagerInnen zuallererst die Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz. Dieses Leitziel kann von den BildungsmanagerInnen in der Auseinandersetzung mit den für sie relevanten Themen erreicht werden, wobei die Persönlichkeits- und Rollenentwicklungsebene stets reflektiert werden müssen (vgl. Gütl/Orthey 2006, 27). Für Brigitte Gütl und Frank Michael Orthey (2006) bedeu-

tet Professionalität „die Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit auf verschiedenen Ebenen und mit der eigenen Rolle als BildungsmanagerIn“ (Gütl/Orthey 2006, 28). Wichtig in diesem Zusammenhang sei auch die Möglichkeit zur Rollendistanz. Unter Professionalität wird weiters die Fähigkeit verstanden, die Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Grundlage für deren Weiterentwicklung zu verwenden. Dies führt wiederum zur Kräftigung der eigenen Autonomie. Professionell tätige BildungsmanagerInnen verfügen demnach über die Kompetenz, Entwicklungsschritte selbständig aus ihren gemachten Erfahrungen abzuleiten und umzusetzen.

BildungsmanagerInnen sollen über folgendes Wissen und Können verfügen: Bewusstheit in Bezug auf die eigene Rolle, Fachwissen, pädagogisches Grundwissen, Beratungsfähigkeit, Wissen über die Beschaffenheit und Gestaltung von Organisations- und Veränderungsprozessen, Methoden zur Gestaltung von bzw. Diagnose und Intervention in Bildungs- und Führungsprozessen (vgl. ebd.).

Von Professionalität kann aber nur gesprochen werden, wenn diese auch in konkreten Handlungen umgesetzt wird. BildungsmanagerInnen müssen somit über Handlungskompetenz verfügen, die es ihnen erlaubt, in ihrem Tätigkeitsumfeld in professioneller Weise situations- und problembezogen handeln zu können. Hierzu müssen BildungsmanagerInnen auf mehreren Ebenen kompetent sein. Fachwissen alleine reicht beispielsweise nicht aus. BildungsmanagerInnen müssen ebenso über methodisches Wissen oder Transferkompetenz verfügen, um dieses Fachwissen auch adäquat einsetzen zu können. Ebenso müssen BildungsmanagerInnen über Sozial- und Selbstkompetenz verfügen, um in angemessener Weise mit ihren InteraktionspartnerInnen umgehen zu können. Unter Handlungskompetenz wird somit die Integration von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, und zwar im Sinne eines situations- und problemangemessenen ausbalancierten Umgangs verstanden (vgl. ebd., 32).

Die genannten Kompetenzebenen definieren und charakterisieren Brigitte Gütl und Frank Michael Orthey (2006) folgendermaßen:

Fachliche Kompetenz

Diese bezieht sich auf die Leitung von Organisationen einschließlich MitarbeiterInnenführung, Evaluation, Marketing, Ressourcenmanagement, Controlling und Projektmanagement sowie auf die Dienstleistung gegenüber der Kundin bzw. dem Kun-

den unter Bezugnahme auf Werkzeuge wie Marketing, Programm- und Produktgestaltung, moderne Lehr- und Lernformen sowie die EU-Bildungspolitik/Zertifikate und Berechtigungen (vgl. Gütl/Orthey 2006, 33).

Methodenkompetenz (Umsetzungs- und Transferkompetenz)

Hierunter wird die Fähigkeit verstanden, „Gelerntes in konkreten Handlungen umsetzen zu können“ (ebd.). Dies umfasst die Fähigkeit des Einsatzes und der Anwendung neuen Wissens und neuer Erkenntnisse im beruflichen Handeln, die Anwendbarkeit und Kenntnis konkreter Umsetzungsmethoden sowie konkreter Methoden der Prüfung und Evaluation von Umsetzungsprozessen (vgl. ebd.).

Sozial- und Selbstkompetenz

Diese beinhaltet die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle auf den Ebenen Gruppe-Organisation-Individuum-Prozess sowie die Veränderung und Weiterentwicklung des eigenen beruflichen Handelns durch die Reflexion der eigenen Rolle. Sozial- und Selbstkompetenz umfasst überdies die Fähigkeit, mit sich selbst und anderen in Beziehung treten zu können und sich mit diesen Beziehungen auch auseinandersetzen zu können (vgl. ebd., 34).

Handlungskompetent sind nach der Definition von Brigitte Gütl und Frank Michael Orthey (2006) „Menschen, die die Fähigkeit besitzen, alle drei Kompetenzen so zu integrieren, dass sie daraus praktische Handlungen ableiten können“ (ebd.).

5.4.4 Kompetenzmodell der Weiterbildungsakademie Österreich für das diplomierte Bildungsmanagement

Die Weiterbildungsakademie Österreich arbeitet mit einem speziellen Standardisierungs- und Anerkennungsverfahren, das Kompetenzen, Inhalte und Standards vorgibt. ErwachsenenbildnerInnen können sich durch den Nachweis der jeweiligen Kompetenzen Inhalte und Standards zertifizieren und diplomieren lassen. Die Abschlüsse sind modular aufgebaut. Nach einer Standortbestimmung kann als Erstes der Abschluss „Zertifizierte Erwachsenenbildnerin bzw. Zertifizierter Erwachsenenbildner“ erreicht werden. Dieser „richtet sich an Personen, die in der Erwachsenen-

bildung lehrend, beratend, pädagogisch verantwortlich, organisierend, leitend oder in Bibliotheken tätig sind“ (Weiterbildungsakademie Österreich o.A. a, o.S.). Zur Erlangung des Zertifikats müssen Bildungstheoretische Kompetenz, Didaktische Kompetenz, Managementkompetenz, Beratungskompetenz, Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement, Soziale Kompetenz und Personale Kompetenz von den ErwachsenenbildnerInnen nachgewiesen werden. Hierfür können bereits erworbene Kompetenzen und Praxiszeiten angerechnet werden bzw. noch fehlende Kompetenzen durch den Besuch von Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen erworben werden. Im Anschluss an diese für ErwachsenenbildnerInnen aller Tätigkeitsbereiche gleiche Zertifizierung kann eine Spezialisierung mit dem Abschluss „Diplomierte Erwachsenenbildnerin bzw. Diplomierter Erwachsenenbildner“ in den Bereichen „Lehren/Gruppenleitung/Training“, „Bildungsmanagement“, „Beratung“ und „Bibliothekswesen und Informationsmanagement“ angestrebt werden.

Der Tätigkeitsbereich von BildungsmanagerInnen wird von der Weiterbildungsakademie Österreich folgendermaßen definiert: „Bildungsmanager/innen setzen den Bildungsauftrag der Einrichtung in das Bildungsprogramm um und sorgen für die Rahmenbedingungen gelungener Lehr- und Lernprozesse auf institutioneller Ebene. Ihr Tätigkeitsbereich reicht in der Praxis von der Übernahme von Leitungsfunktionen über die Zuständigkeit für die Lehrenden bis zur Koordination von organisatorisch-administrativen Belangen. Kennzeichnend sind jedenfalls ein vorausschauendes und strategisches Handeln sowie der Blick auf das Ganze. Zu dieser Gruppe zählen die Leitungspersonen von Bildungseinrichtungen, die für die Steuerung von Geschäftsbereichen und Projekten zuständig sind und über die gängigen Managementkompetenzen einer Führungskraft verfügen sollen. Die schwerpunktmäßige Qualifizierung dient der professionell gestalteten Managementtätigkeit im Erwachsenenbildungsbereich“ (Weiterbildungsakademie Österreich o.A. a, o.S.).

Über die Kompetenzen, die für das Diplom im Schwerpunkt Bildungsmanagement nachgewiesen werden müssen, und deren Gewichtung in Form unterschiedlicher ECTS-Punkte gibt nachstehende Tabelle Aufschluss.

ECTS-Verteilung Weiterbildungsakademie Österreich	
Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Bildungsmanagement	
	ECTS
Managementkompetenz	7-12
Fachkompetenz	2-5
Bildungstheoretische Kompetenz	1,5-4
Soziale Kompetenz	1,5-4
Personale Kompetenz	1,5-4
Didaktische Kompetenz	0-6
Beratungskompetenz	0-6
Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement	0-6
Wissenschaftsorientiertes Arbeiten	1-2
Fachliteratur und Rezensionen	3
Allgemeine Wahlmodule	0-2
Verpflichtende, nachzuweisende Praxis	Pflicht
Reflexive Kompetenz	4

Tabelle 1: ECTS-Verteilung Weiterbildungsakademie Österreich (WBA-Diplom 2009, 1)

Nachstehende Erläuterungen beziehen sich auf die detaillierte Beschreibung der genannten Kompetenzen.

Managementkompetenz

Die Kernkompetenz von BildungsmanagerInnen besteht in der Kombination von Wissen über die spezielle Situation von Bildungseinrichtungen und Management-Fähigkeiten. Auch hier werden BildungsmanagerInnen nicht a priori als LeiterInnen verstanden: „Bildungsmanager/innen und vor allem Leiter/innen von Bildungseinrichtungen steuern den Bildungsbetrieb“ (WBA-Diplom 2009, 3). BildungsmanagerInnen bzw. LeiterInnen müssen deshalb in der Lage sein, „Management-Prozesse zu gestalten, zu lenken, zu analysieren, zu kontrollieren und zu bewerten“ (ebd.). Zu ihren Tätigkeitsbereichen zählen Marketing, Qualitätsentwicklung, Veranstaltungs- und Projektmanagement sowie Personalentwicklung. Die fundierte Managementkompetenz muss durch die Fähigkeit zur strategischen Planung im Bildungsbetrieb, zur finanziell abgesicherten Veranstaltungs- und Projektplanung und Durchführung, zum

Einsatz und zur Unterstützung geeigneter MitarbeiterInnen, zur Qualitätssicherung und der Fähigkeit zum Einsatz geeigneter Marketingwerkzeuge nachgewiesen werden (vgl. WBA-Diplom 2009, 3).

Fachkompetenz

BildungsmanagerInnen müssen über ein spezielles Wissen und Können, ihr Berufs- und Aufgabenfeld betreffend, verfügen. Sie benötigen ein Fachwissen über die Bildungsinhalte und -angebote, für die sie das Bildungsmanagement übernehmen. Dies wäre beispielsweise medizinisches Fachwissen bei der Verantwortlichkeit für das Management von Angeboten im Gesundheits- und Wellnessbereich (vgl. ebd., 5).

Bildungstheoretische Kompetenz

Da es die Aufgabe von Bildungseinrichtungen ist, „bedarfsgerechte und bedürfnisorientierte Bildungsangebote“ (ebd., 6) anzubieten, müssen BildungsmanagerInnen über ein „theoretisch fundiertes Verständnis von Bildung und Gesellschaft“ (ebd.) verfügen. „Gleichzeitig sind ein reflektiertes Wertesystem und ein Wissen um bildungspolitisch relevante Vorgänge notwendig“ (ebd.). BildungsmanagerInnen beschäftigen sich in der Folge „mit aktuellen bildungsrelevanten Themen und Vorgängen auf nationaler und internationaler Ebene“ (ebd.) und reflektieren deren Einflussnahme auf persönliche Vorgehensweisen.

Soziale Kompetenz

Diplomierte BildungsmanagerInnen zeichnen sich in der Öffentlichkeit, gegenüber ihren MitarbeiterInnen und bei Besprechungen und Sitzungen durch ihren wertschätzenden und respektvollen Umgang mit anderen aus. Zu ihren Fähigkeiten zählen der Aufbau und die Pflege von beruflichen Kontakten sowie die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten, MitarbeiterInnen und KollegInnen bei der Umsetzung von Zielen, Entwicklung von Neuem oder Generierung von Lösungen. Ebenso verfügen BildungsmanagerInnen über die Fähigkeit zur professionellen Gesprächsführung und Konfliktbewältigung (vgl. ebd., 7).

Personale Kompetenz

BildungsmanagerInnen müssen über eine „berufsethische Haltung“ (WBA-Diplom 2009, 8) verfügen, mit deren Hilfe sie Interesse an MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen sowie Engagement, Teamfähigkeit und Toleranz zeigen können. Ihr Verhalten ist orientiert an der Generierung von Lösungen und sie setzen „Techniken des Zeit-, Arbeits- und Selbstmanagements“ (ebd.) ein. BildungsmanagerInnen sind sich ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewusst und reflektieren stets ihr eigenes Verhalten und ihre Werte, Haltungen und Normen (vgl. ebd.).

Didaktische Kompetenz

Da didaktische Prozesse das Kerngeschäft von Bildungseinrichtungen sind, profitieren BildungsmanagerInnen beim Management dieser Prozesse von ihrer eigenen didaktischen Kompetenz (vgl. ebd., 9).

Beratungskompetenz

Bei Gesprächen mit MitarbeiterInnen, ReferentInnen und AuftraggeberInnen können BildungsmanagerInnen ihre Beratungskompetenz nutzen. Ein umfangreiches einschlägiges Wissen „und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Beratungsansätzen, psychologischen Theorien oder Werthaltungen (sowie; UP) das Einüben von Gesprächsführung und Fragetechniken sind hilfreich (um; UP) in Beratungssituationen professionell vorgehen zu können“ (ebd.).

Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement

BildungsmanagerInnen profitieren von der Kompetenz, „Information zu erschließen, zu bewerten und so zu verarbeiten, dass sie leicht auffindbar und benutzerfreundlich gestaltet ist“ (ebd.).

Wissenschaftsorientiertes Arbeiten

BildungsmanagerInnen sind vertraut im Umgang mit Wissenschaft. Sie sind fähig, wissenschaftliche Befunde, bildungsrelevante Statistiken oder Untersuchungsergebnisse zu interpretieren und haben Kenntnis über die gängigen Regeln korrekten Zitierens (ebd., 10).

Fachliteratur und Rezensionen

„Die Fähigkeit, sich Wissen und Kenntnisse aus der Literatur anzueignen, wird bei Erwachsenenbildner/innen vorausgesetzt“ (WBA-Diplom 2009, 10).

Reflexive Kompetenz

„Ein geradezu kennzeichnendes Merkmal von professionellen Erwachsenenbildner/innen ist ihre Fähigkeit, ihr berufliches Handeln, in diesem Fall ihre Managementtätigkeit, einer Reflexion zu unterziehen und Bezüge zu theoretischen Aspekten von Management herstellen zu können“ (ebd., 13).

5.5 Kompetenzmodell für BildungsmanagerInnen

Nachdem nun ein allgemeines Kompetenzprofil für BildungsmanagerInnen (Faulstich/Zeuner 2008) und drei spezifische Kompetenzmodelle für BildungsmanagerInnen (Decker 2000; Gütl/Orthey 2006; WBA-Diplom 2009) dargestellt wurden, soll nun ein Kompetenzmodell entwickelt werden, das die wichtigsten Kompetenzen beinhaltet, die zur Bearbeitung aktueller Problematiken in der Erwachsenenbildung als erforderlich angesehen werden. Dieses Kompetenzmodell dient in weiterer Folge als Vorlage für die empirische Untersuchung. Angemerkt soll an dieser Stelle nochmals werden, dass durchaus noch andere Positionen zu notwendigen Kompetenzen von BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung vertreten werden. Beispielsweise geht Paolo Federighi (2008) davon aus, dass ein wichtiges Kompetenzfeld von LeiterInnen von Weiterbildungsinstitutionen mit Arbeitsschwerpunkten wie Programmplanung und Organisationsmanagement – also BildungsmanagerInnen –, das bisher allerdings vernachlässigt wurde, Politik darstellt. Hier ist allerdings nicht Parteipolitik, sondern Politik im weiteren Sinne zu verstehen (vgl. Federighi 2008, 75). Paolo Federighi (2008) schreibt folgendermaßen: „a good knowledge of modern policy approaches and measures as well as the ability to deal with them within the limits of their respective competence is indispensable for these professionals“ (ebd.). Weshalb gerade der Position Paolo Federighis (2008) nochmals besondere Bedeutung beigemessen wird, resultiert daraus, dass sie einer Publikation entstammt, die sich in bisher einzigartiger Weise auf europäischer Ebene mit Kompetenz und Professionalität von ErwachsenenbildnerInnen auseinandersetzt.

Betont soll auch nochmals werden, dass es für besonders wichtig gehalten wird, BildungsmanagerInnen mit erwachsenenpädagogischen Kompetenzen auszustatten. Diese Position stützt sich unter anderem auf Wilhelm Filla (2005), der davon ausgeht, dass nicht nur Lehrende einer erwachsenenbildungsspezifischen Qualifikation bedürfen, sondern auch andere pädagogische Tätigkeitsbereiche wie Management, Planung und Verwaltung zu berücksichtigen sind. Dabei würden die hauptberuflich im Bildungsmanagement Tätigen überdies einen Hebel für die Veränderung der Qualifikationsstruktur in der Erwachsenenbildung darstellen, da durch sie die Rekrutierungsmuster auf allen Ebenen beeinflusst werden (vgl. Filla 2005, 139). Ebenso stellt Klaus Meisel (1999) fest, dass das Personal aufgrund von bildungspolitischen und institutionellen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung über ein erweitertes Kompetenzspektrum verfügen muss: „(k)ommerzielle Unternehmen, die ohne fachliche, didaktische und erwachsenenpädagogische Kompetenzen kurzfristigen Renditeorientierungen nachgehen, werden sich mittelfristig kaum auf dem dynamischen Weiterbildungsmarkt halten können“ (Meisel 1999, 440). Aus diesem Grund wird als vorrangigste Kompetenz von BildungsmanagerInnen die Fachkompetenz eingestuft.

5.5.1 Fachkompetenz

Als weniger wesentlich wird hier die Definition der Weiterbildungsakademie Österreich (2009) erachtet, die unter Fachkompetenz Fachwissen über die Bildungsinhalte und -angebote für die das Bildungsmanagement übernommen wird, versteht (vgl. WBA-Diplom 2009, 5). Vielmehr soll sich die Fachkompetenz im Wissen über das eigene Fach, sprich dem Bildungsmanagement in der Erwachsenenbildung, widerspiegeln. Da sich dieses im Fall der Bildungsmanagerin bzw. des Bildungsmanagers aus bildungstheoretischem und wirtschaftlichem Wissen zusammensetzt, untergliedert sich die Fachkompetenz in die Bereiche „Bildungstheoretische Kompetenz“ und „Wirtschaftliche Kompetenz“, wobei an erster Stelle klar Fachwissen im Bereich der (Erwachsenen-)Pädagogik bzw. (Erwachsenen-)Bildung zu stehen hat.

Genau fallen unter den Bereich der „Bildungstheoretischen Kompetenz“ Wissensbestände im Bereich der geschichtlichen und gegenwärtigen nationalen und internationalen Entwicklungsbedingungen der Erwachsenenbildung sowie Gegenstandswissen und Fachwissen im Bereich der Didaktik, um Lernprozesse bereits auf der Makro-

ebene positiv beeinflussen zu können. Die Makrodidaktik wird in der Erwachsenenbildung seit den 1970er Jahren „als ein eigenständiges Entscheidungs- und Gestaltungsfeld erwachsenendidaktischen Handelns angesehen. Der Begriff bezeichnet dabei den Bereich der Programmplanung und der Angebotsentwicklung“ (Arnold 2001, 74). Dies ist wiederum ein Indiz dafür, dass BildungsmanagerInnen – sofern sie auf der Ebene der Programmplanung und/oder Angebotsentwicklung tätig sind – pädagogische Handlungen vollziehen.

Unter „Wirtschaftlicher Kompetenz“ werden auch jene Wissensgebiete gefasst, die bei Franz Decker (2000) und der Weiterbildungsakademie Österreich (2009) unter Managementkompetenz zu finden sind. Der Begriff der Managementkompetenz wird deshalb nicht als geeignet angesehen, da Management nicht per definitionem mit Wirtschaft gleichgesetzt werden kann, was in den angesprochenen Kompetenzmodellen allerdings der Fall ist. Um als wirtschaftlich kompetent zu gelten, müssen BildungsmanagerInnen über Fachwissen in folgenden Bereichen verfügen: Marketing, Qualitätsentwicklung, Veranstaltungs- und Projektmanagement, Personalentwicklung (vgl. WBA-Diplom 2009, 3; Gütl/Orthey 2006, 33), Organisation, Budgetierung, Finanzierung und Verwaltung von Bildungseinrichtungen (vgl. Decker 2000) sowie Evaluation und Controlling (vgl. Gütl/Orthey 2006, 33).

5.5.2 Methodenkompetenz

Brigitte Gütl und Frank Michael Orthey (2006) verwenden hier auch den Ausdruck der Umsetzungs- und Transferkompetenz und bezeichnen die Methodenkompetenz als die Fähigkeit der Transformation von Wissen in konkrete Handlungen (vgl. Gütl/Orthey 2006, 33). Die Methodenkompetenz ist somit eng mit der Fachkompetenz verbunden und zeichnet sich dadurch aus, (Fach-)Wissen auf der didaktischen, empirischen und organisatorischen Ebene einsetzbar zu machen. In dem spezifischen Kontext wird die Notwendigkeit von Methodenkompetenz im Bereich der Didaktik als besonders hoch eingeschätzt.

5.5.3 Sozialkompetenz

Als Grundvoraussetzung für das Handeln im Bildungsmanagement wird die Sozialkompetenz angesehen. Auch Anneliese Heilinger (2005), die das Curriculum der Weiterbildungsakademie Österreich mitentwickelt hat, zählt zu den sechs Grundkompetenzen, die ErwachsenenbildnerInnen aller Tätigkeitsbereiche im Zuge des Qualifizierungsverfahrens der Weiterbildungsakademie Österreich vorweisen müssen: „Erwachsenenbildung (...) ist immer bewusst gestaltetes soziales Handeln im Dienste letztlich pädagogischer Zielsetzungen. Alle Dimensionen von Kommunikation und sozialer Interaktion haben daher einen besonderen Stellenwert für Erwachsenenbildner/innen. Unablässig ist eine offene Einstellung zu anderen, die sich in Zugewandtheit und wertschätzender Akzeptanz und in respektvollem Umgang zeigt“ (Heilinger 2005, 169). Ebenso werden aufgrund des Umstands, dass in der Erwachsenenbildung die Beteiligten quasi auf gleicher Ebene interagieren, Verhaltens- und Umgangsformen erforderlich, die einen gleichberechtigten Umgang von Lehrenden und Lernenden ermöglichen (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, 22). Konkret zeichnet sich die Sozialkompetenz von BildungsmanagerInnen durch das Vermögen aus, berufliche Kontakte aufbauen und pflegen zu können. Gemeinsam mit Vorgesetzten, MitarbeiterInnen und KollegInnen wird an Zielen gearbeitet, Neues entwickelt oder nach Problemlösungen gesucht. Ebenso sollen BildungsmanagerInnen in der Lage sein, Konflikte zu erkennen, zu steuern und zu bewältigen. Die Fähigkeit zur professionellen Führung von Gesprächen zählt ebenfalls zu den Bedingungsmodi sozialer Kompetenz von BildungsmanagerInnen (vgl. WBA-Diplom 2009, 7).

5.5.4 Reflexive Kompetenz

Wie bereits schon mehrmals im Verlauf dieser Arbeit ersichtlich wurde, handelt es sich bei der Fähigkeit zur Reflexion um ein elementares Merkmal von Professionalität. Für Peter Faulstich und Christine Zeuner (2008) bedeutet Reflexive Kompetenz, „dass die eigene Position, mögliche Kontroversen und das Verhältnis zur Organisation zu klären sind“ (Faulstich/Zeuner 2008, 22). Als Erstes muss die eigene Position geklärt werden. Die eigenen Standpunkte, die aus Bedingungsbeziehungen wie Herkunft, Biographie und gesellschaftlichen Perspektiven resultieren, müssen geklärt

sein und von anderen Positionen abgegrenzt werden können. Zum Zweiten ist die Reflexive Kompetenz dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene Standpunkte behandelt und erörtert werden können. Beim Aufkommen von Konflikten müssen Alternativen zur eigenen Position eingebracht werden bzw. diese relativiert werden können. Drittens ist ein gewisses Maß an Organisationsdistanz von Nöten, da das Verfügen über Autonomie für das Lernen in der Erwachsenenbildung eine Voraussetzung ist, um unterschiedliche Positionen, Interessen und daraus entstehende Konflikte klären zu können (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, 22).

Die nachstehende Abbildung zeigt zusammenfassend, bevor mit der empirischen Untersuchung fortgefahren wird, die als wichtig erachteten Kompetenzbereiche zur „professionellen“ Bearbeitung aktueller Problematiken in der Erwachsenenbildung.

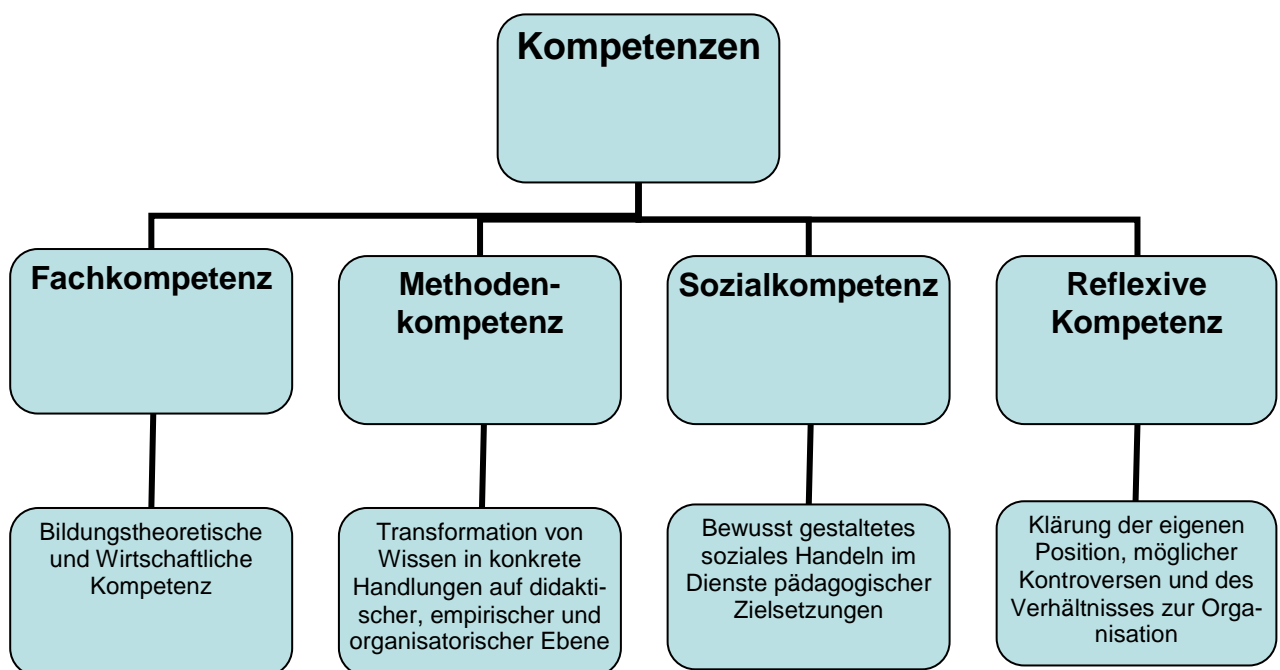


Abbildung 2: Kompetenzmodell für BildungsmanagerInnen

6. Empirische Untersuchung

6.1 Ausgangshypothesen

Die theoretische Grundlegung, das Forschungsthema betreffend, die in den vorangegangenen Kapiteln erarbeitet wurde, stellt nun Ausgangshypothesen für die empirische Untersuchung bereit. Es wird davon ausgegangen, dass BildungsmanagerInnen als ihre Berufsbezeichnung nicht Bildungsmanagerin bzw. Bildungsmanager angeben. Zudem lässt sich kein eindeutiger Tätigkeitsbereich bestimmen, da die Aufgabengebiete der befragten Personen unterschiedlich und stark abhängig von ihrem jeweiligen Tätigkeitsfeld sind. Bei der Tätigkeit werden hauptsächlich Management-Werkzeuge eingesetzt. Didaktische, pädagogisch-methodische und bildungstheoretische Überlegungen und Maßnahmen rücken an die zweite Stelle. Professionalität wird nicht im Rückgriff auf die Merkmale der klassischen Professionen von den Befragten bestimmt, sondern wird an individuell bestimmten Kriterien festgemacht. Zudem kann von Professionalität im klassischen Sinne in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen bzw. im Bildungsmanagement im Speziellen nicht gesprochen werden. Im Bereich der Kompetenzen von BildungsmanagerInnen nennen die Befragten unterschiedliche Kompetenzen von BildungsmanagerInnen und beziehen sich nicht auf ein bestimmtes Kompetenzprofil.

Aufbauend auf die theoretischen Erkenntnisse soll die Forschungsfrage mit Hilfe einer Befragung von im Feld tätigen BildungsmanagerInnen beantwortet und die aufgestellten Hypothesen geprüft werden. Wie bereits beschrieben wurde, ist allerdings davon auszugehen, dass es schwierig ist, Personen zu finden, die sich eindeutig als BildungsmanagerInnen bezeichnen, auch wenn Sie Aufgaben im Bereich des Bildungsmanagements in der Erwachsenenbildung verrichten. Problematisch und für diese Arbeit nicht von Relevanz wäre es auch, wenn sich Personen zu Unrecht als BildungsmanagerInnen bezeichnen. Aus diesem Umstand wurde die Vorgehensweise abgeleitet, unter AbsolventInnen einschlägiger Lehrgänge derzeit tätige BildungsmanagerInnen für die empirische Untersuchung zu rekrutieren. Infolge der Kontaktaufnahme mit Ausbildungsinstituten sowie aufgrund von Empfehlungen und persönlichen Kontakten, konnten fünf im Bildungsmanagement tätige Personen für die Untersuchung gewonnen werden. Da alle fünf Personen unter anderem den „Lehrgang universitären Charakters Bildungsmanagement“ am Bundesinstitut für Erwachsenen-

bildung St. Wolfgang/Strobl (bifeb)² absolviert haben, werden Organisation und Lehrgang nachfolgend kurz vorgestellt.

6.2 Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang/Strobl

Das heutige bifeb wurde im Jahr 1929 als bäuerliches Volksbildungsheim in Niederösterreich (Schloss Hubertendorf) gegründet. Nach seiner Schließung durch die Nationalsozialisten im Jahr 1938, wurde es ab 1947 in der Steiermark provisorisch weitergeführt. 1956 eröffnete das „Bundesstaatliche Volksbildungsheim St. Wolfgang“ an seinem heutigen Standort, dem Bürglgut. 1973 wurde das „Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang“ auf neue gesetzliche Grundlagen gestellt (vgl. Bundesinstitut für Erwachsenenbildung o.A., o.S.). „Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BlfEB) ist eine nachgeordnete Dienststelle des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur auf der Rechtsgrundlage des § 11 des Bundesgesetzes über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln“ (Erwachsenenbildung.at o.A. b, o.S.).

6.3 Der Lehrgang

Der Lehrgang „Bildungsmanagement“ wurde bereits zehnmal angeboten. Seit 2001 wird der Lehrgang, als „Lehrgang universitären Charakters“ geführt. Die Lehrgangsdauer beträgt 4 Semester und besteht aus 13 Pflicht- und 4 Wahlmodulen, die in geblockten Präsenzseminaren erarbeitet werden. Selbstlernprozesse, peer-groups, betreute Lern- und Praxisreflexionen, die Planung, Durchführung und Präsentation einer projektbezogenen Arbeit sowie das Ablegen von drei Teilprüfungen und einer kommissionellen Abschlussprüfung sind im Studienplan vorgesehen. Der Lehrgang richtet sich an Führungskräfte im Weiterbildungs- und Unternehmensbereich, pädagogische MitarbeiterInnen, Lehrgangs-, Team- und ProjektleiterInnen, PersonalentwicklerInnen und selbständige BildungsanbieterInnen. Das Curriculum für den Lehr-

² Die Absolvierung des genannten Lehrgangs stellte kein qualifizierendes Moment für die Interview-Personen dar.

gang Nr. 10, für den Zeitraum 2009 bis 2010 ³, setzt sich aus folgenden Pflichtmodulen zusammen:

- Bildung und Management – sich dem Thema nähern
- Rechtliche Grundlagen
- Organisation
- Bildungsmarketing
- Projektmanagement I
- Qualitätsmanagement
- Leiten und Führen
- Projektmanagement II
- Personalentwicklung
- Widerstand – erkennen, verstehen und überwinden
- Finanzmanagement
- Die Führungskraft als Coach
- Projektmanagement III

Zusätzlich müssen vier der folgenden sieben Wahlmodule absolviert werden:

- Grundlagen der Beratung
- Grundlagen des Informationsmanagements
- Organisationsentwicklung
- EU-Bildungsprogramme & EU-Bildungspolitik
- Zeit- und Stressmanagement
- Bildungscontrolling und Balanced Score Card (vgl. ARGE Bildungsmanagement 2008, 1ff.)

Laut dem Folder für den Lehrgang Nr. 10 orientiert sich das Curriculum an den beruflichen Anforderungen. Ziel ist die Entwicklung eines professionellen Managementhandelns auf theoretisch fundierter und handlungsorientierter Basis (vgl. ebd., 2). Es ist demnach das Ziel des Lehrgangs, Know-how im Bereich des Managements zu vermitteln. Dementsprechend ist auch das Curriculum zusammengesetzt – es gibt kein Modul, das sich mit Thematiken im Bereich der (Erwachsenen-)Bildung ausei-

³ Dieser Lehrgang kam nicht zu Stande, was hier nicht näher erörtert werden kann, da diesbezüglich nur Vermutungen angestellt werden könnten.

nersetzt. Erich Weniger hat den Einfluss der objektiven Mächte bei der Erstellung von Curricula, in Form des Tradierungswillens von Staat, Kirche, Wissenschaft und allen anderen gesellschaftlichen Kräften, herausgearbeitet. Demnach seien Lehrpläne nicht eindeutig gegeben, sondern das Ergebnis des politisch-gesellschaftlichen Kampfes um die Erziehung der nächsten Generation (vgl. Blankertz 1975, 32). Im konkreten Fall würde das bedeuten, dass das Curriculum, welches den konkurrierenden Ansprüchen der so genannten objektiven Mächte unterliegt, die BildungsmanagerInnen ausbildet, die die unterschiedlichen gesellschaftlichen Kräfte fordern.

6.4 Begründung der Methodenwahl

Im Zuge der empirischen Untersuchung soll es darum gehen, die subjektiven Erfahrungswirklichkeiten von BildungsmanagerInnen zu erheben, wofür die Methode des qualitativen Leitfaden-Interviews als am besten geeignet angesehen wurde. Diese Wahl stützte sich, beispielhaft herausgegriffen, auf Erwartungen, „dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (Flick 2007, 194). Zudem verlangten es die Fragestellung der Diplomarbeit und der Anspruch an die Form deren Beantwortung, neue Daten direkt aus dem Feld in Form von Interviews zu generieren, da keine für den Untersuchungsgegenstand geeigneten Daten zur Verfügung standen. Eine quantitative Herangehensweise an das Forschungsfeld wurde von Beginn an nicht in Betracht gezogen, da einerseits keine Quantifizierung oder Messung von Beobachtungsrealitäten angestrebt wurde bzw. andererseits nicht genügend Personen zur Verfügung gestanden hätten, um aussagekräftige quantitative Daten zu erhalten.

6.5 Das Leitfaden-Interview

Diese Form des Interviews wird auch als teilstandardisiertes, teilstrukturiertes oder semistrukturiertes Interview bezeichnet. In der Ausführung können sich Interviews dieses Typs stark voneinander unterscheiden. So kann der Leitfaden sehr umfangreich oder kurz formuliert sein, Frage- und Themenbereiche können stark variieren

sowie die Freiheiten auf Seiten der Interview-Personen bezüglich Ausführlichkeit, Abfolge und Streichung der Fragen bzw. Antworten. In jedem Fall gibt es aber – zum Unterschied zu standardisierten Interviews – keine vorgegebenen Antworten. Die befragten Personen sollen „ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren können“ (Hopf 1995, 177). Zentral beim Leitfaden-Interview ist, dass vor dem Interview ein Fragenkatalog zu relevanten Themen – der Leitfaden – ausgearbeitet wird. Durch dieses Vorgehen wird ein thematischer Bereich vorgegeben, in dessen Rahmen relevante Themenkomplexe bearbeitet werden. Zudem wird durch diese Teilstandardisierung die Vergleichbarkeit mehrerer Einzelinterviews gewährleistet. Bevor der Leitfaden konstruiert werden kann, ist es notwendig, dass sich die bzw. der Forschende mit dem Untersuchungsgegenstand vertraut macht, da sich „das Erkenntnisinteresse bei Leitfaden-Interviews (...) in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe“ (Friebertshäuser 1997, 375) richtet. So wurde auch bei dieser Untersuchung vorgegangen, indem vorab bisherige empirische Daten und theoretische Überlegungen im ersten Teil der Diplomarbeit erarbeitet wurden, wodurch sich Fragen für das Interview ableiten ließen. Ebenso wurde ein Kompetenzmodell für BildungsmanagerInnen entworfen, das nun, auch durch die Sicht von PraktikerInnen, evaluiert werden soll. Diese Form der Vorbereitung auf die Durchführung der Interviews minimiert überdies die Gefahr, der Interview-Partnerin bzw. dem Interview-Partner als inkompetente Gesprächspartnerin bzw. inkompetenter Gesprächspartner zu erscheinen. Ebenso unterschiedlich, wie sich das Leitfaden-Interview in seiner Ausführung darstellen kann, sind auch die Ergebnisse, die mit dessen Hilfe generiert werden können. So kann es sowohl das Ziel eines solchen Interviews sein, lediglich Daten zu einem gewissen Themenkomplex zu sammeln, als auch Hypothesen und Theorien zu prüfen oder zur Erforschung themenspezifischer Theorien beizutragen. In diesem Fall ist es das Ziel der Untersuchung, die bereits dargestellten Hypothesen und Theorien, das Tätigkeitsfeld von BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung betreffend, zu prüfen. Der Umstand, dass alle Befragten den Lehrgang Bildungsmanagement am bifeb absolviert haben, soll und kann in der Untersuchung nicht ungeachtet bleiben. Er wird dazu genutzt, zusätzlich zu dem erarbeiteten Kompetenzprofil, auch einen einschlägigen Lehrgang zu evaluieren.

6.6 Zur Evaluation

Im Rahmen organisierten Handelns entwickelt sich Evaluation zu einer eigenständigen Praxis. Dabei beinhaltet jede Evaluation „an Erfahrung gebundene Aussagen über Tatsachen, normative Aussagen als Grundlage für Bewertungen und prognostische Aussagen in der Form von Entscheidungen über zukünftiges Handeln“ (Kuper 2005, 7).

Eine grundlegende Entscheidung für ein Evaluationsvorhaben, was nämlich den Zeitpunkt der Durchführung der Evaluation betrifft, ist bei diesem Vorhaben bereits vorgegeben. Da die befragten Personen den zu evaluierenden Lehrgang bereits abgeschlossen haben, kommt keine formative oder begleitende Evaluation in Frage. Während sich die formative Evaluation auf einen Prozess bezieht, bezieht sich die summative Evaluation – wie sie hier vorgenommen wird – auf die Ergebnisse eines bereits abgeschlossenen Prozesses (vgl. ebd., 15ff.). Im Zuge summativer Evaluationen werden Hypothesen nach dem Abschluss der Maßnahme geprüft. Dabei beziehen sich die Hypothesen darauf, „daß die Maßnahme wirksam ist bzw. genauso wirkt, wie man es theoretisch erwartet hat“ (Bortz/Döring 1995, 108). Für die Evaluation des Lehrgangs werden die Arbeitshypothesen aufgestellt, dass die Erwartungen der TeilnehmerInnen erfüllt wurden und der Lehrgang positive Auswirkungen auf deren berufliche Tätigkeit hatte.

6.7 Die Interviews

Es wurde ein Probe-Interview durchgeführt, um den Leitfaden zu testen und die eigene Interview-Fähigkeit zu verbessern. Das erste Interview fand im Mai 2009 und weitere vier Interviews im Juni 2009 statt. Mit der Interview-Anfrage hatten die Personen bereits das Konzept zur Diplomarbeit erhalten. Vor den Interviews wurde die Zustimmung zur Aufnahme und Veröffentlichung der Interviews in anonymisierter Form eingeholt. Bei der Transkription wurden die Richtlinien, wie sie Ulrike Frotschauer und Manfred Lueger (2003) für Gesprächstranskriptionen vorschlagen, eingehalten. Demnach wurden Zeilennummerierungen eingefügt und die Interviewerin mit „I“ und die befragten Personen mit „B1“, „B2“ etc. kodiert. Hörersignale und Pausenlaute wie „mhm“ und „ähm“ wurden als normaler Text angeführt. Längere Pausen

sind durch drei Punkte „...“ gekennzeichnet. Nonverbale Äußerungen wurden in Klammern gesetzt, z. B. (lacht). Situationsspezifische Geräusche wurden in spitzen Klammern angegeben, z. B. >Telefon läutet<. Wörter, die im Interview besonders betont wurden, werden im Transkript unterstrichen, z. B. suhlen (vgl. Froschauer/Lueger 2003, 223f.). Für Orte, Namen, Organisationen etc. wurden Platzhalter in eckigen Klammern angeführt, z. B. [Name der Organisation].

6.8 Die Auswertung

Die Auswertung der wörtlich transkribierten Interviews erfolgte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (1995/2007), wobei das Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse zum Einsatz kam. Die Kernpunkte der qualitativen Inhaltsanalyse sind das Arbeiten mit einem Kategoriensystem als Analyse-Instrument und das Zerlegen des Materials in Bearbeitungseinheiten (vgl. Mayring 1995, 212f.). Philipp Mayring (2007) unterscheidet drei Modelle der qualitativen Inhaltsanalyse, und zwar das der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring 2007, 44). Dabei hat die strukturierende Inhaltsanalyse zum Ziel, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen (vgl. Mayring 1995, 212f.). Abhängig von der Zielsetzung des Forschungsvorhabens unterscheidet Philipp Mayring (2007) weiters vier Formen der strukturierenden Inhaltsanalyse: die formale Strukturierung, die inhaltliche Strukturierung, die typisierende Strukturierung und die skalierende Strukturierung. Für dieses Forschungsvorhaben wurde die inhaltliche Strukturierung gewählt, weil dadurch Material zu bestimmten Themen und Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst werden kann (vgl. Mayring 2007, 85).

Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse wurde aus der Forschungsfrage, dem daraus resultierenden Interview-Leitfaden und den Daten der Interview-Transkripte ein Kategorienschema abgeleitet. Dies entspricht der Vorgehensweise wie sie Philipp Mayring (2007) vorschlägt: „(d)iese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt“ (ebd., 53).

Das entwickelte Kategorienschema wurde so genau definiert, dass Textstellen eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden können. Dazu wurden Kategorien und Subkategorien definiert, Ankerbeispiele für die Kategorien angeführt und Kodierregeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen. Der so entwickelte Kodierleitfaden diente als Handanweisung. Während des ersten Materialdurchgangs wurden die Textstellen, die den jeweiligen Kategorien zuzuordnen waren, herausgefiltert. Dabei wurden die Kategorien und der Kodierleitfaden erprobt und überarbeitet.

Nach diesem Materialdurchlauf ergaben sich folgende Hauptkategorien für die Datenauswertung:

Kategorie 1: Bildungsmanagement

In dieser Kategorie geht es um den Begriff Bildungsmanagement und dessen Definition. Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit herausgearbeitet wurde, gibt es keine einheitliche Definition des Begriffs Bildungsmanagement bzw. auch keine eindeutigen Hinweise auf ein klar definiertes Berufsbild. In dieser Kategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die Aufschluss über das Verständnis des Begriffs und der Tätigkeit geben. Zusätzlich soll das subjektive Erleben des Verhältnisses von Bildung und Management im Lehrgang und in der Praxis Aufschluss über die Verortung des Bildungsmanagements geben.

Kategorie 2: Bildungsmanagement-Lehrgang

In dieser Kategorie geht es um die Evaluation des Lehrgangs Bildungsmanagement, den alle Befragten absolviert haben. Hier interessiert, was die Befragten zu einer Teilnahme motiviert hat und welche Erwartungen an eine Teilnahme am Lehrgang geknüpft wurden. Ob und inwieweit die Erwartungen erfüllt oder nicht erfüllt wurden, fällt ebenfalls in diese Kategorie, wie, ob und inwieweit die Absolvierung des Lehrgangs berufliche Auswirkungen für die bzw. den Befragten hatte.

Kategorie 3: Problematiken

Dadurch, dass unter anderem geklärt werden soll, ob Bildungsmanagement eine Antwort auf aktuelle Problematiken in der Erwachsenenbildung darstellt, wurden die BildungsmanagerInnen gefragt, welche Problematiken sie in der Erwachsenenbildung sehen. Diese Frage, deren Antworten in dieser Kategorie zusammengefasst wurden, wurde bewusst sehr offen gestellt, um spontane Aussagen ohne suggestive Beeinflussung zu gewinnen. Weiterführend geht es in dieser Kategorie um die Auswirkungen der beschriebenen Problematiken auf den eigenen Tätigkeitsbereich und die Hilfestellungen, die Bildungsmanagement den Befragten im Umgang mit diesen bietet.

Kategorie 4: Professionalität/Professionalisierung

Es soll im Rahmen der Diplomarbeit geklärt werden, ob Bildungsmanagement einen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung leisten kann. Hierfür wurden zunächst die persönlichen Definitionen von Professionalität von den BildungsmanagerInnen erfragt und in dieser Kategorie zusammengefasst. Weiters wurde nach der Einschätzung der eigenen Professionalität und der der Erwachsenenbildung gefragt. Handlungsstrategien auf dem Weg zur Professionalität in der Erwachsenenbildung wurden hier ebenfalls gesammelt.

Kategorie 5: Kompetenz

Mit Hilfe dieser Kategorie sollte das zuvor erstellte Kompetenzprofil für BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung evaluiert werden. Es wurden deshalb Aussagen gebündelt, die den Unterkategorien „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Reflexive Kompetenz“ zuzuordnen waren. Zusätzlich entstand aus dem Material heraus der Bedarf nach den zusätzlichen Unterkategorien „Führungskompetenz“ und „Personale Kompetenz“.

Nachdem die Fundstellen den genannten Kategorien zugeordnet waren, wurde das extrahierte Material paraphrasiert und im nachfolgenden Sinne zusammengefasst (vgl. Mayring 2007, 89).

6.9 Untersuchungsergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse werden zuerst einzeln und anschließend generalisierend zusammengefasst und analysiert. Bei der folgenden Einzelanalyse werden die Originalaussagen zu den Interpretationen in kursiver Schrift unter Anführungszeichen angeführt.

6.9.1 Einzelanalysen

6.9.1.1 Interview 1

Das Gespräch fand in der Wohnung der Befragten statt, da sie ein Kleinkind zu versorgen hatte, welches bei dem Gespräch, das 35 Minuten dauerte, auch anwesend war. Dadurch ergab sich keine Störung. Zudem kannte ich die Person bereits, weil ich in einem ihrer Computer-Kurse als Praktikantin tätig war. Aus diesem Umstand ergab sich naturgemäß vor und nach dem Interview eine andere Situation, als dies bei den restlichen Interviews mit mir zuvor unbekannten Personen der Fall war. Während dem Interview bemerkte ich keinen Einfluss. Die Befragte ist zum Zeitpunkt des Interviews 32 Jahre alt und hat ein Kind.

Bildungsmanagement (Interview 1)

Die Befragte bezeichnet sich selbst nicht als Bildungsmanagerin, sondern als wissenschaftliche Mitarbeiterin, weil sie in einem Forschungsinstitut für Erwachsenenbildung tätig ist. Bildungsmanagerin bzw. Bildungsmanager ist für sie „*ein sehr diffuser Begriff*“ (32f.), der zwar „*cool*“ (33) und professionell klingt, aber selbst Beschäftigten in der Erwachsenenbildung nichts sagen würde. Bei der Frage nach der Verortung von Bildungsmanagement auf einer bestimmten Ebene widerspricht sich die Befragte. Zuerst gibt sie an, dass sie Bildungsmanagement nicht nur auf der Leitungsebene, sondern auch in administrativen Aufgaben sieht. Bei der Frage nach den zentralen Aufgaben einer Bildungsmanagerin bzw. eines Bildungsmanagers antwortet sie aber: „*(i)ch sehe dann doch Bildungsmanager eher in den leitenden Aufgaben*“ (88). Hier bestätigt sich die Diffusion des Begriffs für die Befragte. Sie hat für sich selbst keine genaue Definition von Bildungsmanagement und diagnostiziert diesen Status auch für die gesamte Erwachsenenbildung. Schlussendlich definiert sie die Tätigkeit folgendermaßen: „*Bildungsmanager ist für mich schon einer, der in irgendeiner Weise ein Projekt leitet, ein Team leitet in irgendeiner Weise, Verantwortung hat für einen bestimmten Bereich in einem Unternehmen, einer Bildungseinrichtung*“ (89ff.). Sie selbst hat allerdings keine Leitungsfunktion inne, gibt aber an, über große Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse zu verfügen: „*(r)elativ viele, weil wir ein recht ein kleines Team sind und ich einen eigenen Fachbereich habe*“ (64f.). Nach ihrer Definition wäre die Befragte demnach keine Bildungsmanagerin, so wie

sie dies auch bereits zuvor bei ihrer Berufsbezeichnung darstellte: *„würde mich nicht als Bildungsmanagerin bezeichnen“* (36ff.). Resümierend sollte für die Befragte eine Bildungsmanagerin bzw. ein Bildungsmanager *„den Spagat schaffen zwischen den wirtschaftlichen Zwängen oder den wirtschaftlichen Dingen“* (92f.) und den *„pädagogischen Entscheidungen“* (95). Für sie wäre es demnach wichtig, dass BildungsmanagerInnen Bildung bzw. Pädagogik und Management bzw. Wirtschaft in ihrer Arbeit in Einklang bringen können.

Das Verhältnis von „Bildung“ und „Management“ war für die Befragte im Lehrgang *„sehr ausgewogen“* (171f.). Sie ist auch dagegen, die beiden Kategorien so streng zu trennen, weil hier vieles ineinander fließen würde. Zudem meint sie, dass die Kontroverse zwischen Pädagogik und Wirtschaft im Lehrgang immer wieder aufgebrochen wurde.

In der Praxis sieht sie eher, *„dass die Pädagogik zu kurz kommt“* (173). Hier würde an erster Stelle das Management stehen und, nach dem Vorhandensein von zeitlichen Ressourcen, an zweiter Stelle die Pädagogik bzw. Bildung kommen: *„das geht sehr oft verloren, dass Lernen eigentlich etwas Schönes ist, und das merkt man dann schon an der Struktur einer Einrichtung, dass einfach der Stress schon da ist, weil etwas termingerecht fertig sein muss, weil da, da, da, weil einfach viel zum Organisieren ist, wo einfach im Alltagsgeschäft dann keine Zeit mehr ist und solche Dinge“* (336ff.). Zusätzlich zum Faktor Zeit macht sie die Politik dafür verantwortlich, dass die Bildung einen zu geringen Stellenwert erfährt: *„in Österreich, glaub’ ich, ein prinzipielles Problem, dass Bildung zwar immer recht groß geredet wird, dass es schon wichtig sei, aber dann doch zu wenig politischer Rückhalt ist“* (216f.).

Bildungsmanagement-Lehrgang (Interview 1)

Ausschlaggebend für den Besuch des Lehrgangs war ein Vorschlag des Chefs der Befragten. Sie erhoffte sich dadurch ein klareres Bild über Definition und Aufgabengebiete und mehr Einblicke zu bekommen. Großes Interesse hatte sie im Bereich des Projektmanagements. Wichtig war für sie auch, *„dass interessante Leute im Lehrgang sitzen aus anderen Einrichtungen, wo ich einfach auch von denen sehr viel lernen kann“* (129f.). In diesem Interview wurde nicht nach den finanziellen oder sonstigen Unterstützungen von Arbeitgeber-Seite gefragt. Laut nachträglich einge-

holter Information wurde der Lehrgangsbesuch finanziell und arbeitszeitlich unterstützt.

Sie bewertet den Lehrgang sehr positiv, was auch durch Aussagen wie *„aber im Prinzip kann man alles, was man jetzt im Bildungsmanagement auch gelernt hat, kann ich umsetzen“* (43ff.) untermauert wird. Sie beschreibt den Lehrgang folgendermaßen: *„(e)s ist ein guter Überblick gegeben worden, es ist, es wurde versucht, auch dort, wo es wichtig ist, nicht nur einen Über-, sondern auch einen Einblick zu gewähren“* (141ff.). Die Erwartungen im Zusammenhang mit den anderen TeilnehmerInnen haben sich ebenso erfüllt. In Bezug auf den Umgang mit Projekten des europäischen Sozialfonds sieht sie noch Erweiterungsbedarf im Curriculum.

Die Absolvierung des Lehrgangs hatte für die Befragte keine beruflichen Auswirkungen. Sie arbeitet nach wie vor an Projekten, was sie auch bereits ohne den Lehrgang *„gemeistert“* (177) hat. Der Lehrgang würde ihr allerdings schon helfen: *„ich mach weiterhin Projekte. Ich hab das vorher ohne den Bildungsmanagement-Lehrgang gemeistert, mach' es jetzt mit, es hilft mir aber schon“* (176ff.). Das ihr das Wissen aus dem Lehrgang in ihrem beruflichen Alltag Hilfestellungen bietet, spiegelt sich auch wider, wenn sie davon spricht, dass sie in bestimmten Situationen überlegt: *„(w)as haben wir da im Lehrgang gelernt“* (189f.)?

Problematiken (Interview 1)

Die Befragte sieht vor allem Problematiken in Zusammenhang mit zu wenig finanziellen Mitteln. Sie nennt prekäre Arbeitsverhältnisse vor allem im TrainerInnenbereich, zu kurze Unterstützungen für Projekte und den Trend zur Erwachsenenbildung als Luxusware. Dabei hofft sie, *„dass die Qualität eben der pädagogischen Arbeit darunter nicht leiden muss“* (205ff.). Sie spricht also genau die Problematiken an, mit denen sich Bildungsmanagement beschäftigt. Unter den Voraussetzungen, wie sie die Befragte beschreibt, müsste man aber davon ausgehen, dass Bildungsmanagement bislang weder zu einer Verbesserung der finanziellen Situation noch der inhaltlichen Arbeit in der Erwachsenenbildung beigetragen hat. Weiters sieht sie es als problematisch, *„dass die Erwachsenenbildung so wichtig sie eigentlich ist, den gesellschaftlichen Stellenwert nicht erfährt“* (213f.).

Diese Problematiken wirken sich auch auf die Tätigkeit der Befragten aus, da durch den Mangel an finanziellen Mitteln auch wenig Geld in die Forschung fließe, was sich fundamental auf ihren Arbeitsplatz auswirkt: *„das merke ich sehr wohl auch in meiner Arbeit, dass es oft sehr vage ist, wie es mit meinem Job im nächsten Jahr aussieht“* (251f.).

Sie gibt an, dass ihr Wissen und Können als Bildungsmanagerin im Umgang mit diesen Problematiken nicht direkt helfe, sie aber dadurch durchaus *„einen weiteren Blick auf das ganze Geschehen“* (266) hat und gelassener sein kann.

Professionalität/Professionalisierung (Interview 1)

Für sie zeichnet sich Professionalität durch Verlässlichkeit, effizientes Informations- und Zeitmanagement und Überblick aus. Hier handelt es sich allerdings um ihre persönlichen Kriterien, denn es kommt zum Ausdruck, dass sie keine genaue Definition von Professionalität für die Erwachsenenbildung kennt: *„das ist dann die Kunst, was heißt Professionalität tatsächlich für die Erwachsenenbildung“* (331f.). Die Befragte dürfte allerdings noch weitere Kriterien für Professionalität sehen, die sie aber nicht weiter benennt: *„es einfach viel braucht, um wirklich professionell arbeiten zu können“* (370f.).

Die Befragte gibt an, selbst sehr professionell zu arbeiten, wobei sie sich auch auf Rückmeldungen beruft: *„(lacht) (g)roßteils ja, ja schon. Also ich habe auch viele Rückmeldungen bekommen, dass ich eigentlich schon sehr professionell arbeite“* (294f.). Sie dürfte sich auch bereits zuvor mit ihrer eigenen Professionalität auseinandergesetzt haben: *„(j)a, also ich bin schon versucht, professionell zu arbeiten, was meinen Ansprüchen eben (...) es gelingt mir sicher nicht immer, und es ist immer die Frage, wie das von außen wahrgenommen wird“* (302ff.). Dass ihr in diesem Punkt auch die Meinung anderer Personen wichtig ist, wird deutlich. Im zwischenmenschlichen Bereich sieht sie sich nicht immer professionell arbeiten, weil für sie Emotionen mit Professionalität nicht vereinbar sind. Sie versucht dem durch Strukturierung zu entgegenen.

Allgemein empfindet sie, dass in der Erwachsenenbildung *„eh sehr professionell gearbeitet wird“* (318f.), wobei durchaus *„sicher noch viel Verbesserungspotenzial oder Entwicklungspotenzial da“* (324f.) sei. Gerade an den Mängeln sieht sie ein großes professionelles Potenzial: *„aber es läuft oft eh sehr gut, eben aufgrund dieses nicht Perfekt-Sein-Könnens“* (328f.).

Auf dem Weg zu mehr Professionalität empfiehlt sie mehr Modernität und Gelassenheit, die durch strukturelle Förderung hergestellt werden könnte. Für sie wären hier also ebenfalls mehr finanzielle Mittel notwendig um die Situation zu verbessern.

Fachkompetenz (Interview 1)

Die Befragte gibt an, dass BildungsmanagerInnen folgendes Rüstzeug benötigen, um aktuellen Problematiken in der Erwachsenenbildung im weitesten Sinne professionell begegnen zu können: *„Wissen um das aktuelle Geschehen in der Gesellschaft und Politik, also Allgemeinwissen“* (351f.), *„finanziellen Überblick“* (94), *„Management-Kompetenzen“* (108), *„Wissen, was es an Marketing-Dingen, Instrumenten gibt, Projektmanagement-Geschichten, auf was es ankommt beim Finanziellen“* (360f.) und *„wie man Projekte konzipieren kann auch in Richtung EU“* (362f.). Interessant ist hier, dass die Befragte keinerlei Angaben zu (erwachsenen)bildungsspezifischem Wissen und Können macht, obwohl oder vielleicht gerade weil sie aufgrund ihrer Ausbildung darüber verfügen dürfte, da sie Pädagogik mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Sonder- und Heilpädagogik sowie Psychologie studiert hat, Lehrgänge in den Bereichen Theaterpädagogik und Bildungsberatung absolviert hat sowie den Lehrgang EB-Profi. Dass diese Lehrinhalte bei ihr immer noch sehr präsent sind, wird hier ersichtlich: *„Freude habe ich jetzt bewusst auch genommen, weil da haben wir mal beim [Name] ein Seminar gemacht und da ist es um die Freude in der Erwachsenenbildung gegangen“* (333ff.).

Methodenkompetenz (Interview 1)

Die Befragte verfügt über 11 Jahre praktische Erfahrung im Bereich der Pädagogik und Erwachsenenbildung. Sie hat *„während dem Studium schon in der Erwachsenenbildung gearbeitet“* (14f.), hat *„als Praktikantin begonnen bei Computerkursen an*

der Volkshochschule“ (25f.) und dies auch *„bis zuletzt gemacht, jetzt als Trainerin“* (26f.). Ebenfalls als Trainerin gearbeitet hat sie *„drei Jahre in einer Berufsausbildung (...) für Menschen mit geistiger Behinderung“* (77f.), wo sie auch Curricula entwickelt hat. Die Befragte verfügt demnach über Erfahrung im Bereich der Didaktik. Berufliche Erfahrung hat sie auch im Bereich der Freizeitpädagogik mit Kindern und Jugendlichen. Derzeit ist sie in der Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung tätig, wo sie sich mit sozial benachteiligten Gruppen und Barrierefreiheit beschäftigt. Nach eigener Aussage macht sie *„sicher Bildungsmanagement-Agenden“* (37f.). Zu ihren Aufgabengebieten zählen: Projektmanagement, *„Recherche, Artikel schreiben, Studien verfassen, Interviews führen, Workshops durchführen, bei Veranstaltungen entweder mitarbeiten oder einfach auch dabei sein“* (50f.). Projektmanagement ist für die Befragte sehr wichtig, hier gibt sie an, dass diese Lehrgangsinhalte für sie beruflich umsetzbar sind, was neben der organisatorischen Kompetenz auch ein Indiz für ihre Transferkompetenz darstellt. Obwohl sie sich etwas widerspricht, indem sie betont: *„Projektmanagement im großen Stil, wie es wir jetzt gelernt haben, machen wir alle nicht im Team“* (198f.). Zu erklären ist diese Aussage aber damit, wie sie ihre Methodik bei der Umsetzung von Wissen und Können in praktische Handlungen beschreibt: *„ich schaue einfach sehr nach Situation, was passt“* (309), *„das adaptier, was ich brauche in der Arbeit“* (310), *„ich bringe für mich die Dinge für mich runter, die für mich passen“* (201f.).

Explizit nennt die Befragte, dass BildungsmanagerInnen über Organisationskompetenz verfügen müssen. Auch die Wichtigkeit der Methodenkompetenz wird erwähnt: *„Instrumente, die er gelernt hat, sofern es auch passt für seinen Fachbereich, dass er die auch umsetzen kann“* (101f.).

Sozialkompetenz (Interview 1)

Die Befragte gibt selbst an: *„es braucht eine ganz starke soziale Kompetenz“* (353f.). Für sie ist es wichtig *„gut kommunizieren zu können und gut und klar und halbwegs schnell“* (374f.) sowie *„das Team oder die Teamkollegen miteinbinden“* (95f.) zu können. Im Lehrgang wurde ebenfalls der Umgang mit Teams thematisiert, was die Befragte auch in ihrem Beruf umsetzen kann: *„ich habe einfach Teamsitzungen anders moderieren können, oder man geht zum Teil entspannter mit schwierigen Situationen um, versteht dann vielleicht auch, warum sich wie Rollen bilden in einem Team. Also*

dass es dann nicht unbedingt an der Person liegt, die eine schwierige Rolle über, sondern, dass es an der Rolle liegt und an der Funktion, die diese Person inne hat“ (179ff.). Diese Aussage spricht auch für die Sozialkompetenz der Befragten.

Reflexive Kompetenz (Interview 1)

Die Befragte macht vor allem Aussagen, die ihre Fähigkeit zur Organisationsdistanz unterstreichen: *„(v)ielleicht insofern als dass ich durchaus auch sehr distanziert auf das schauen kann und das nicht nur als, ahm, Schwäche meiner Institution sehe oder Schwäche einzelner Personen“ (261ff.).* Ein Hinweis auf die Reflexive Kompetenz in Bezug auf die eigene Position kann in dieser Aussage gesehen werden: *„vielleicht ist es ein bisschen mehr Gelassenheit, weil man ein bisschen weiter und distanzierter auf das Ganze schauen kann als man es vielleicht vorher gemacht hat“ (270ff.).*

Explizit erwähnt die Befragte die Notwendigkeit von Reflexiver Kompetenz allerdings nicht.

Personale Kompetenz (Interview 1)

Die Befragte gibt an, dass sie sehr hohe Ansprüche an sich selbst hat, und in ihrer Arbeit stets bemüht ist, diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Genauigkeit und ein gutes Informationsmanagement sind ihr ebenso wichtig wie ein korrektes Zeitmanagement und Verlässlichkeit: *„wenn der mir sagt, er macht dies und jenes zu einer bestimmten Zeit, dann erwarte ich mir entweder, dass das dann auch tatsächlich in dieser Zeit passiert mit einer gewissen Qualität oder wenn es nicht passiert, dass ich dann rechtzeitig informiert werde“ (278ff.).* Die Befragte gibt an, dass sich eine Bildungsmanagerin bzw. ein Bildungsmanager ihrer bzw. seiner Aufgaben sehr bewusst sein müsse, Überblick bewahren müsse und ein Gefühl dafür benötige, welche Handlungen gesetzt werden müssen, damit keine Stagnation eintritt. Sie spricht auch direkt an, dass für sie Personale Kompetenz für BildungsmanagerInnen wichtig ist: *„Selbstkompetenz quasi, also wie ich mit mir auch im Reinen bin, gerade auch in der Arbeit. Da geht es jetzt nicht darum, dass ich ein rundum runder Mensch bin, ein in sich ruhender, aber einfach, dass auch eine gewisse Integrität da ist, menschlich“ (355ff.).*

Führungskompetenz (Interview 1)

Die Befragte macht auch Angaben dazu, dass es für sie wichtig ist, dass eine Bildungsmanagerin bzw. ein Bildungsmanager über Führungskompetenz verfügt: *„(u)nd auch die Leitung tatsächlich übernimmt und das nicht nur irgendwie laufen lässt“* (99f.). Weiters sollte sie bzw. er, ihrer Ansicht nach, in der Lage sein, *„notwendige Schritte setzen (zu; UP) können, äh, dass was weiter geht, wenn es irgendwo schwierig wird“* (98f.). Auch die Befragte selbst muss in ihrem Beruf über Führungskompetenz verfügen: *„(a)lso von dem her wird da von mir eh sehr stark im Bildungsmanagement gefordert oder halt auf einer Leitungs- Führungsaufreten und Führungsverhalten“* (66ff.).

6.9.1.2 Interview 2

Das Interview fand am Arbeitsplatz der befragten Bildungsmanagerin statt und dauerte 45 Minuten. Es befanden sich gerade Kurs-TeilnehmerInnen im Haus, die aufgrund eines Ausfalls von der Befragten betreut werden mussten. Dieser Umstand und eine Person, die zu einem früheren Termin nicht zeitgerecht erschienen war, verzögerten den Beginn des Interviews. Die Befragte war sehr freundlich und souverän im Umgang mit dem zeitlichen Management. Die Situation während des Interviews war eher locker, wir nahmen nicht am Schreibtisch, sondern in einer gemütlichen Ecke im Büro Platz. Mir wurden Wasser, Kaffee und Süßigkeiten angeboten. Die Befragte trank während des Interviews Kaffee und stärkte sich mit Schokolade – der Zeitpunkt des Interviews und die gegebenen Umstände lassen darauf schließen, dass das Interview vermutlich als „Mittagspause“ betrachtet wurde. Die Befragte gab mir eine Visitenkarte von ihr, damit ich mich bei Fragen an sie wenden könnte. Nach dem Interview wurde mir noch das Bildungsinstitut gezeigt. Die Befragte ist zum Zeitpunkt des Interviews 39 Jahre alt und hat keine Kinder.

Bildungsmanagement (Interview 2)

Die Befragte bezeichnet sich selbst als *„Erwachsenenbildnerin, mit Schwerpunkt Bildungsmanagement“* (35). Diese Ausdrucksform legt nahe, dass sie ihre Tätigkeit mehr dem pädagogischen Bereich denn dem wirtschaftlichen Bereich zuordnet. Sie steht aber auch klar zu ihren Tätigkeiten im Bereich des Bildungsmanagements. Ihre Berufsbezeichnung begründet sie damit, dass ihre Aufgaben einerseits von ihrer Leitungsposition herrühren und andererseits aber auch aus dem Bildungsbereich kommen. Um das zusammenzuführen, nennt sie sich *Erwachsenenbildnerin mit Schwerpunkt Bildungsmanagement*. Dass es ihr beim Bildungsmanagement wichtig ist, Bildung und Management miteinander zu verbinden, macht sie unter anderem in dieser Aussage deutlich: *„(a)lso Bildung und Management widerspricht sich in gewissen Dingen. Und eine Bildungsmanagerin muss genau diese zwei Dinge verknüpfen können, da einen Bogen zu spannen. Ah, dass es halt nicht zu viel von dem einen und nicht zu wenig von dem einen und nicht zu viel und zu wenig von dem anderen“* (153ff.). Hier zeigt sich auch, dass sich die Befragte bereits eingehender mit dem Terminus beschäftigt hat. Bezüglich der hierarchischen Ebene von BildungsmanagerInnen gibt sie an, dass sie Bildungsmanagement nicht nur in Leitungspositionen ansiedelt: *„Bildungsmanagement würde generell niemandem schaden, der in solchen Bereichen tätig ist, ob Leitung oder nicht, ja. Also wenn das meine Mitarbeiter machen könnten oder würden, ohne eine Leitungsposition zu haben, fänd ich das sehr hilfreich“* (101ff.). Um tatsächlich eine leitende Position übernehmen zu können, meint die Befragte, sei Bildungsmanagement eine Unterstützung, aber nicht ausreichend. Weitere Spezialisierungen wären von Nöten.

Zum Verhältnis von Bildung und Management im Lehrgang meint die Befragte: *„spontan würde ich sagen, ist das Pädagogische zu kurz gekommen“* (254f.). Diese Formulierung impliziert auch, dass sie sich in diesem Bereich mehr erwartet hätte.

In ihrer beruflichen Praxis sieht sich die Befragte *„nur noch zur Zeit mehr als Managerin“* (178). Mit dem „nur noch“ drückt sie eine gewisse Unzufriedenheit und Unvollkommenheit aus, wenn sie nur Management-Tätigkeiten erfüllt. Was ihr fehlt, wird hier deutlich: *„ich hab Phasen in meinem Berufsleben, wo ich merk, da geht's mehr um die Bildung, da kann ich, da hab ich Zeit dazu“* (169f.). Es ist im beruflichen Alltag der Befragten demnach so, dass an erster Stelle Management-Tätigkeiten stehen

und erst dann, wenn Zeit dazu ist, kann sie sich mit pädagogischen Thematiken auseinandersetzen.

Bildungsmanagement-Lehrgang (Interview 2)

Motivation, den Lehrgang zu absolvieren, war für die Befragte *„generell einen Lehrgang zu besuchen“* (187f.), *„ich habe so einen Durst gehabt wieder, einen Durst, mich weiterzubilden“* (200f.). Hier wird deutlich, dass Bildung für die Befragte sehr wichtig ist und sie in dem Zusammenhang sehr affektiv spricht. Weiters beschreibt sie: *„ich hab so Durst gehabt, Dinge einfach mir einzuordnen, zum Teil besser zu lernen oder neu strukturiert zu bekommen oder Hilfestellungen zu kriegen. Natürlich auch so ein bisschen das Bedürfnis, bestätigt zu werden“* (189ff.). Wichtig war für die Befragte auch *„zu netzwerken, Leute kennen zu lernen, die Ähnliches wollen oder tun“* (200f.). Es wird deutlich, dass Bildung für die Befragte etwas Schönes ist: *„(p)ersönlich eben so, dass ich rauskomm aus meinem beruflichen Alltag, dass ich andere Menschen kennen lerne, dass ich in einer schönen Umgebung Bildung genießen kann“* (214ff.). Es hat hier den Anschein als wäre der Besuch von Bildungsveranstaltungen für die Befragte entspannend und keine Anstrengung.

Konkret wollte sie Instrumente für Führung, Projektmanagement und, für sie ganz wichtig, Personalentwicklung kennen lernen. Weiters hat sich die Befragte erwartet, dass der Lehrgang gut organisiert ist und sie sich *„um gewisse Dinge nicht kümmern muss“* (220), wie das in ihrem *„Alltagsberuf“* (221) der Fall ist, sie wollte *„einfach wieder Teilnehmerin“* (221) sein. Hier wird wieder deutlich, dass sie den Besuch einer Bildungsveranstaltung als Erholung betrachtet, weil sie sich nicht um alles kümmern muss. Weiters genießt sie es, in die komplementäre Rolle zu schlüpfen, und genießt das passivere Dasein als Teilnehmerin. Durch den Vergleich mit ihrem *„Alltagsberuf“* wird deutlich, dass die Befragte die Tätigkeit des Lernens auch als ihren Beruf ansieht, dem sie allerdings nicht alltäglich nachgeht.

Zusätzlich erwartete sie sich, dass ihr der Besuch des Lehrgangs Vorteile bei einem eventuellen Jobwechsel bieten würde. Der Besuch des Lehrgangs wurde zum Teil von ihrer Firma unterstützt.

Die Befragte war *„größtenteils ja, nicht zur Gänze, aber größtenteils“* (241) mit dem Lehrgang zufrieden. Mit der Organisation war sie zufrieden und auch die Vortragen-

den empfand sie größtenteils als sehr gut. Ihre Unzufriedenheit wird hier deutlich: *„also dieser Lehrgang beim bifeb Vieles anschneidet, man schnuppert überall hinein, aber man geht selten wo in die Tiefe, und das hab ich dann auch vermisst, und da wurde mir klar, aha, wenn ich was tun will oder mich vertiefen will, dann muss ich das halt im Anschluss machen“* (245ff.). Für die Befragte war der Lehrgang etwas zu oberflächlich und sie hätte sich mehr Vertiefung gewünscht. Es wird aber auch deutlich, dass sie das nicht unbedingt als Fehler des Lehrgangs sieht, sondern als falsche Erwartung ihrerseits. Sie akzeptiert das Konzept des Lehrgangs und sieht es als ihre Pflicht, weitere Veranstaltungen zu besuchen, wenn sie sich vertiefendes Wissen aneignen möchte.

Die berufliche Situation der Befragten hat sich aufgrund der Absolvierung des Lehrgangs nicht grundlegend verändert: *„ich hab in der gleichen Position gearbeitet, da hat sich nichts verändert ... also es ist größer geworden und mehr“* (258f.). Sie gibt auch an, dass ihre Position in der Firma klarer geworden ist und sich inhaltlich und systemisch viel verändert hätte.

Problematiken (Interview 2)

Die Befragte sieht *„Probleme in der Finanzierung von Bildung“* (273f.), besonders was den Bereich der unterrichtend und administrativ Tätigen in der Erwachsenenbildung anbelangt. Weiters kritisiert sie arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, weil sie diese oftmals als Zwang und nutzlos empfindet. Sie meint, dass hier durchaus auch sehr viele finanzielle Ressourcen verloren gingen. Zudem kritisiert sie die Einstellung zum Thema Bildung der Vortragenden in solchen Maßnahmen, weil diese ein ganz anderes Bildungsverständnis hätten als die Befragte sich das wünschen würde. Sie findet auch die Wirtschaftskrise problematisch, äußert sich hier aber nicht näher. Hier wird deutlich, dass der Befragten Bildung und ein gewisses Bildungsverständnis sehr wichtig sind. Sie sieht Problematiken, die absolut im Bereich des Bildungsmanagements liegen, und versucht im Rahmen ihrer Möglichkeiten diesen Problematiken entgegenzuwirken.

Konkrete Auswirkungen sieht sie in einem erhöhten Arbeitskräfte-Zustrom auf den sozialen Bereich in Krisenphasen, da sie Bedenken hat, das Niveau nicht halten zu

können. Weiters sieht sie es für sich problematisch, dass es keine Master-Lehrgänge für Menschen in der Erwachsenenbildung ohne Matura, aber mit viel Praxiserfahrung gibt. Hier merkt man, dass es der Befragten wichtig ist, Bildungsabschlüsse zu erlangen. Sie dürfte es als notwendig empfinden, etwas „Handfestes“ vorweisen zu können bzw. zu ihren Arbeitsinhalten auch konkrete Konzepte zu erhalten.

Ob ihr ihr Wissen und Können als Bildungsmanagerin im Umgang mit diesen Problematiken Hilfestellungen bietet, kann die Befragte nicht eindeutig beantworten. Zuerst meint sie: „mit denen, die ich jetzt angesprochen hab ..., nicht so eigentlich gell, nein“ (309), dann korrigiert sie sich aber: „sicher, aber ich kann es jetzt nicht konkretisieren (311). Konkrete Beispiele kann die Befragte also nicht nennen, aber sie ist dann doch überzeugt, dass ihr Bildungsmanagement hilft.

Professionalität/Professionalisierung (Interview 2)

Basiswissen in Bezug auf die eigene Tätigkeit in Verbindung mit persönlicher Kompetenz zeichnet für die Befragte Professionalität aus. Unter persönlicher Kompetenz versteht sie praktische Erfahrung in Verbindung mit Persönlichkeit. Ein weiteres wichtiges Kriterium von Professionalität ist für die Befragte „*dazu zu stehen*“ (349).

Die Befragte gibt an, zu 75% professionell zu handeln, wobei es Bereiche gibt, wo sie gefühlsmäßig sehr professionell arbeite und wiederum Bereiche, wo sie „*noch nachjustieren und lernen*“ (359) müsse. Oft müsse sie auch Dinge erledigen, die sie zuvor noch nie gemacht hat, hier würde sie ihrer Ansicht nach nicht professionell handeln. Ebenso wäre sie oft „*einfach müde*“ (363) und handelt dann ohne professionelle Ansprüche.

Die Befragte sieht in der Erwachsenenbildung durchaus Professionalität. Widrigkeiten sieht sie im Zusammenhang mit der Finanzierung. Hier würde vieles oft aus den falschen Beweggründen durchgeführt, ohne dass „*es Sinn macht*“ (373). Hier meint sie zum Beispiel Bildungsmaßnahmen, die vom Arbeitsmarktservice (AMS) initiiert werden.

Einen höheren Grad an Professionalität könnte die Erwachsenenbildung erreichen, wenn das Geld, das nach Ansicht der Befragten verfügbar sei, sinnvoll genutzt werden würde. Ebenso sollte die Bildung an sich sinnvoller genutzt werden. Grundlegende Gedanken vor dem Setzen einer Maßnahme wären: *„(w)en fördere ich mit was und wie viel Bereitschaft ist da“* (391f.)? Hier spricht die Befragte wieder von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, was ein ganz großes Thema für sie sein dürfte. Bildung losgelöst von beruflicher Qualifikation spricht die Befragte nicht direkt an.

Fachkompetenz (Interview 2)

Die Befragte gibt an, dass BildungsmanagerInnen, um aktuellen Problematiken in der Erwachsenenbildung im weitesten Sinne professionell begegnen zu können, die Fähigkeit besitzen müssen, *„einen Bedarf zu erkennen“* (404). Ebenso ist es für sie wichtig, dass BildungsmanagerInnen im Bereich der Arbeitsmarktpolitik kompetent sind. Auch das Wissen über gesetzliche Bestimmungen ist, zumindest bei ihrer Tätigkeit, wichtig. Insgesamt macht die Befragte nur wenige Angaben zu notwendiger Fachkompetenz von BildungsmanagerInnen, wobei sie eher Kompetenzen angibt, die im Bereich der bildungstheoretischen Kompetenz anzusiedeln sind. Die Befragte selbst verfügt über keine (erwachsenen)bildungsspezifische Erstausbildung. Nach einer Lehre als Kellnerin hat sie die Krankenpflegeschule für Psychiatrie und Neurologie besucht. In diesem Bereich hat sie auch verschiedene Fortbildungen gemacht. Einschlägige Ausbildungen hat sie erst später gemacht, durch die Grundausbildung beim AMS mit Schwerpunkt Beratung, die Diplomierung bei der Weiterbildungsakademie Österreich und *„natürlich andauernd Fortbildungen und Weiterbildungen“* (12). Für sie dürfte demnach Weiterbildung eine Selbstverständlichkeit sein. Ihre eigene fachliche Kompetenz dürfte die Befragte sehr hoch einschätzen: *„Menschen wie ich, die jetzt auch keine Matura haben, die aber enorm viel an Wissen und Praxis und mehreren Ausbildungen haben“* (296ff.). Dass sich die Befragte im Bereich der Bildung durchaus ihre Gedanken macht, zeigt folgende Aussage: *„Bildung hat ja auch mit Persönlichkeitsbildung zu tun“* (413f.).

Methodenkompetenz (Interview 2)

Die Befragte macht sehr viele Angaben zu notwendigen Kompetenzen von BildungsmanagerInnen, die in den Bereich der Methodenkompetenz einzuordnen sind. Sie spricht auch die Notwendigkeit der Methoden- oder Umsetzungskompetenz direkt an: *„(s)ie muss die Kompetenz haben, das umzusetzen in Maßnahmen sozusagen“* (406f.). Für sie ist es wichtig, dass ein Bildungsmanager *„Seminare oder Ausbildungen oder Weiterbildungen organisieren kann, dass er einen Bedarf erheben kann“* (141ff.) und *„kosten- und ressourcenorientiert Projekte organisieren“* (144) kann. Weiters müssen BildungsmanagerInnen für die Befragte *„bedarfsorientiert, ressourcenorientiert mit Visionen arbeiten können“* (158f.). Hier kommt wieder die Leidenschaft zum Ausdruck, die sie mit dem Beruf verbindet. Zudem müsste eine Bildungsmanagerin bzw. ein Bildungsmanager in der Lage sein, finanzielle und zeitliche Gegebenheiten in ihr bzw. sein Handeln miteinzubeziehen. Wichtig ist ihr auch hier wieder, dass die Kompetenz vorhanden ist, arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen entgegenwirken zu können.

Selbst ist die Befragte seit ca. 12 Jahren zumindest nebenberuflich im Bereich der Erwachsenenbildung tätig. Während ihrer Tätigkeit in der Sozialpsychiatrie hat sie Seminare und Workshops abgehalten. Mikro- und makrodidaktisch ist sie auch gegenwärtig tätig: *„ich manage und leite Ausbildungen, ich manage und führe auch durch Fortbildungen und Weiterbildungen“* (40f.). Weiters macht sie in ihrer derzeitigen Tätigkeit Bedarfsanalysen, Evaluierungen, Projektmanagement, Recruiting und Programmentwicklung. Ihre Tätigkeit wirkt von ihren Aufgabengebieten im Bildungsmanagement sehr ausgewogen. Es scheint, als würde für sie bei ihren Leitungs- und Managementaufgaben auch der pädagogische Blickwinkel immer sehr wichtig sein. Ihr methodisches Handeln bei nicht so geläufigen Arbeitsaufgaben beschreibt sie folgendermaßen: *„(d)a muss ich jetzt einmal mit dem, was ich habe, entscheiden und handeln und versuchen zu optimieren“* (361f.).

Sozialkompetenz (Interview 2)

„Also BildungsmanagerInnen müssen eine soziale Kompetenz haben“ (399f.). Die Befragte spricht damit die Notwendigkeit von Sozialkompetenz für BildungsmanagerInnen direkt an. Sie führt die genauen Indikatoren von sozialer Kompetenz auch ge-

nauer aus: „*sie müssen auch konfliktfähig sein, also ahm kritik- und konfliktfähig sein*“ (420f.), „*generell einen Zugang haben zu ... zu Menschen, find ich ganz einen wesentlichen Punkt, er muss mit Menschen arbeiten können*“ (145f.). Unter Sozialkompetenz versteht sie auch die Fähigkeit, „*Maßnahmen so zu besetzen oder so zu gestalten und mit Vortragenden oder mit Lehrenden zu belegen, dass sie eben auch ... fördernd also, dass die Maßnahmen auch fördernd sind auf verschiedenen Ebenen*“ (410f.). Dass auch in ihrer Tätigkeit soziale Kompetenz gefragt ist, wird mit diesen Aussagen deutlich: „*ich muss oft Dinge entscheiden, die ganz viel im zwischenmenschlichen Bereich sind oder die auch auf der emotionalen Ebene erkennbar sind, und wenn ich nicht fähig bin, das umzusetzen und zu, zu überlegen, wie kann ich das jetzt*“ (337ff.), „*das wäre für mich ganz schlecht, weil ich es ja mit Menschen zu tun hab. Also ich muss das ja immer abwägen können*“. (429ff.) Dass ihre Sozialkompetenz nicht nur gefragt ist, sondern vorhanden ist wird hier deutlich: „*ich hab super ein gutes Netzwerk aufbauen können*“ (242f.), „*in Absprache mit der Pflegedienstleitung natürlich mache ich das*“ (87f.).

Reflexive Kompetenz (Interview 2)

Die Befragte macht keine Angaben zur Notwendigkeit von reflexiver Kompetenz, spricht diese an oder gibt Hinweise bezüglich ihrer eigenen reflexiven Kompetenz. Folgende zwei Aussagen geben Hinweise auf die Klarheit der eigenen Position: „*(i)ch bin eher jemand und eher die, die so zurückhaltend ist bei so Sachen. Ich mag mich nicht mit was schmücken, was ich nicht bin*“. (319ff.) „*(D)ie erlebe ich oft ganz anders vom Blick her als ich das sehe*“ (389f.).

Personale Kompetenz (Interview 2)

„*(Z)u dem stehen, was man macht*“ (427) ist für die Befragte im persönlichen Handeln einer Bildungsmanagerin bzw. eines Bildungsmanagers notwendig. Sehr auffällig ist bei der Befragten ihr leidenschaftliches Verhalten zu Bildung und ihrer Tätigkeit: „*da gibt's auch mehr Visionen, da kann ich, da ist die Zeit dazu da, sich mehr auch in dem zu suhlen, ja, was, was, was würden wir gerne tun, was hätten wir gerne, was hätten die Menschen gerne für Fortbildungen*“ (171ff.), „*ich gehe gerne, also Bildung ist ja für mich selber auch was ganz Wichtiges*“ (195f.), „*also das liebe ich,*

das ist ein Thema (Personalentwicklung; UP), das ich heiß liebe“ (218f.). Weiters ist sie sehr bemüht, den gesetzlichen Voraussetzungen gerecht zu werden, was darauf schließen lässt, dass sie versucht ist, immer sehr korrekt zu handeln.

Führungskompetenz (Interview 2)

Die Befragte spricht zwar nicht von der Notwendigkeit von Führungskompetenz bei BildungsmanagerInnen, sie selbst ist aber in diesem Bereich sehr gefragt. Sie leitet ein Ausbildungsinstitut und hat *„Mitarbeiter zu führen“ (91).* Dabei trifft sie *„sämtliche Entscheidungen während den Ausbildungen“ (74).*

6.9.1.3 Interview 3

Das Interview, das 45 Minuten dauerte, fand auf Wunsch der Befragten bei ihr zu Hause statt. Dieser Wunsch wurde gerne erfüllt, da die Akustik für die Aufnahme in einem privaten Raum viel besser ist als das in einem öffentlichen Raum, z. B. Kaffeehaus, der Fall wäre. Wieder wurde mir sehr freundlich Kaffee und Wasser angeboten. Vor dem Interview erkundigte sich die Befragte nach meinem Studium und meinen ProfessorInnen, die ihr ebenfalls bekannt waren. Nach dem Interview erkundigte sich die Befragte danach, ob ich auch den Lehrgang machen möchte. Abschließend sprachen wir noch kurz über interessante Tätigkeitsfelder im Bereich der Erwachsenenbildung. Das Gespräch vor und nach dem Interview war für mich auch persönlich sehr interessant. Die Befragte ist zum Zeitpunkt des Interviews 36 Jahre alt und hat ein Kind.

Bildungsmanagement (Interview 3)

Die Befragte hat für sich keine klare Berufsbezeichnung: *„oft ist es Erwachsenenbildnerin, mittlerweile ein bisschen Bildungsmanagerin, wobei das – so dezidiert Bildungsmanagerin nenne ich mich nicht. Am besten passt vielleicht jetzt gerade noch pädagogische Mitarbeiterin“ (49ff.).* Durch ihre Berufsbezeichnung wird deutlich, dass sie sich eher dem pädagogischen Bereich zugehörig fühlt. Sie nennt sich aber nicht dezidiert Bildungsmanagerin und geht weiter: *„nennt sich auch kaum jemand“ (55).*

Ihrer Ansicht nach ist also die Berufsbezeichnung Bildungsmanager bzw. Bildungsmanagerin nicht sehr üblich. Sie gibt an, dass sie eher Personen in führenden Positionen als BildungsmanagerInnen sieht. Weiter gibt sie an, dass Bildungsmanagerin bzw. Bildungsmanager „*ein Allrounder-Job*“ (396) sei. Diese Formulierung macht deutlich, wie groß und wenig fassbar sie diesen Tätigkeitsbereich sieht. Dass sie mit der Definition des Begriffs Schwierigkeiten hat, gibt sie auch klar zu verstehen: „*Bildungsmanagement ist jetzt noch nicht zu Ende gegessen, was Bildungsmanagement bedeutet. Und ich weiß nicht, ob das irgendjemand weiß (lacht) ich weiß es selber nicht genau*“ (428ff.) Die Befragte geht also auch davon aus, dass niemand weiß, was Bildungsmanagement eigentlich genau ist, was zwar einerseits die Schwierigkeit der Definition des Begriffs, die anfänglich in der Diplomarbeit versucht wurde, bestätigt, andererseits jedoch, aufgrund des Vorhandenseins spezifischer Lehrgänge, erstaunlich erscheint. Sie hat aber eine Vorstellung davon, was eine Bildungsmanagerin bzw. ein Bildungsmanager im Allgemeinen zu tun hat: „*die zwei Dinge zusammenzubringen: ähm, eine kluge Einrichtung zu sein, die, die, äh in gewisser Weise ökonomisch oder erfolgsorientiert verhält, sagen wir mal erfolgsorientiert, und auf der anderen Seite pädagogische Bildungskonzepte hat, die sie nicht vernachlässigt*“ (121ff.). Hier betont sie, dass Bildungsmanagement für sie in einer gleichwertigen Verbindung von Bildung und Management besteht.

Das anteilige Verhältnis von Bildung und Management im Lehrgang hat für die Befragte „*gepasst*“ (177), wobei sie gegen eine strenge Differenzierung der beiden Aspekte plädiert. Für sie war es in Ordnung, dass der Bildungsaspekt „*sehr weit im Hintergrund gewesen*“ (170f.) ist, eventuell hätte dieser „*in einzelnen Modulen mehr betont werden*“ (178) können. Dieses Verhältnis führt die Befragte darauf zurück, „*dass viele Trainierende dann doch wieder aus der Organisationsberatung sind oder Personalentwicklung und so, und die haben wieder keine Ahnung von diesem bildungsnahen Zugang*“ (180ff.). Nach den Aussagen der Befragten müsste davon ausgegangen werden, dass bei der Konzeption des Lehrgangs die Lehre von Wirtschafts- und Managementwissen eher im Vordergrund gestanden hat.

In ihren Ausführungen wird deutlich, dass sich die Befragte bereits sehr viele Gedanken über das Verhältnis von Bildung und Management in der Praxis gemacht hat. Sie meint, „*dass sehr viele Instrumente neu in Bildungseinrichtungen kommen, die aus*

der Privatwirtschaft kommen“ (126f.). Man würde an diesem Trend auch nicht vorbeikommen, ob man das nun gut findet oder nicht. Sie merkt auch an, dass im Bereich der innerbetrieblichen Weiterbildung *„das Wort Erwachsenenbildung schon selber nicht einmal gebräuchlich“* (242) ist. Die Befragte hält eine Ausbildung im Bildungsmanagement, vor allem für leitende Positionen, jedoch für sehr sinnvoll, wobei sie *„nicht möchte, dass das ein Fetisch wird – Bildungsmanagement – die perfekte Managerin führt eine Einrichtung und hat nicht dieses Bildungsverständnis, ah, das ich gerne hätte“* (274ff.). Mit dieser Aussage wird ersichtlich, dass die Befragte Bildungsmanagement eher mit betriebswirtschaftlichen Handlungsweisen in Verbindung bringt, ihr persönlich aber der Bildungsaspekt sehr wichtig ist. Sie rät auch dazu, diesen Bildungsaspekt viel mehr in den Vordergrund zu spielen und zu vermarkten, weil dies vielleicht die einzige Chance wäre, die Erwachsenenbildung am Leben zu erhalten. Aussagen über ihre eigene Tätigkeit bestätigen das gezeichnete Bild. Die Befragte gibt an, selbst *„diese Management-Instrumente total schätzen gelernt“* (437) zu haben, weil sie gerne gezielt arbeitet, andererseits habe sie auch *„den kritischen Blick“* (438) darauf, weil es letztendlich um Menschen ginge. In ihrer Arbeit ist es derzeit so, dass *„(i)nhaltliche, pädagogische, konzeptionelle Arbeit“* (77f.) momentan weniger gefragt ist, wobei dies gestaltbar und nicht genau definiert sei. Die Befragte zeichnet ein Bild, in dem sich betriebswirtschaftliche Interessen in der Erwachsenenbildung in den Vordergrund drängen. Sie selbst ist sehr darauf bedacht, den Bildungsaspekt nicht zu vernachlässigen.

Bildungsmanagement-Lehrgang (Interview 3)

Motivation, den Lehrgang Bildungsmanagement am bifeb zu besuchen, war für die Befragte *„persönliche Weiterentwicklung“* (142), *„eine EB-spezifische Weiterbildung, Ausbildung zu haben“* (144f.) und *„die richtigen Leute (zu; UP) treffen“* (147). Erwartet hat sie sich Professionalisierung vor allem im Management-Bereich. Unterstützt wurde sie finanziell vom AMS und indem sie sieben Arbeitstage im Jahr für den Besuch des Lehrgangs von ihrem Arbeitgeber freigestellt wurde. Interessant ist hier, dass die Befragte zwar eine erwachsenenbildungsspezifische Weiterbildung angestrebt, jedoch gerade im Bereich des Managements viel erwartet hat.

Die Befragte war mit dem gesamten Lehrgang sehr zufrieden: *(f)ür mich war der super“ (187), insbesondere mit den Vortragenden: „(d)ie erklären das oft einfach unglaublich gut“ (271).*

Ihren derzeitigen Arbeitsplatz hat die Befragte, ihrer Meinung nach, *„sicher auch aufgrund des BIMA-Lehrgangs bekommen“ (201f.).* Nicht jedoch, weil sie es anwenden können muss, sondern, weil sie wissen sollte, was Bildungsmanagement ist.

Problematiken (Interview 3)

Die Befragte sieht *„ein Verortungsproblem in der Gesamtgesellschaft“ (235f.)* und ein Identitätsproblem: *„(s)ie (die Erwachsenenbildung; UP) weiß also nicht genau, was sie ist, insgesamt“ (238).* Gesamtgesellschaftliche Relevanz, politische Standesvertretungen und die Professionalisierungsdebatte sieht sie als sehr wichtige Faktoren bei dieser Standortsuche an. Im Bereich des Bildungsmanagements ist sie der Ansicht: *„wenn man es von diesen Lehrinhalten des Bildungsmanagement-Lehrgangs her betrachtet, dann müsste man extrem unglücklich werden über das tatsächlich vorhandene Bildungsmanagement-Know-how in Erwachsenenbildungseinrichtungen“ (258ff.).* Die Befragte *„würde es jedem Leiter/Leiterin jetzt mittlerweile empfehlen, doch diesen 2-jährigen Lehrgang zu machen“ (269f.).* Explizit nennt sie den Marketingbereich, der, ihrer Ansicht nach, über ein hohes Verbesserungspotenzial verfügen würde. Die Befragte nennt auf die offen gestellte Frage nach Problematiken in der Erwachsenenbildung, vornehmlich inhaltliche Problematiken. Erst bei der Nachfrage um Problematiken im Umfeld von Bildungsmanagement nennt sie auch wirtschaftliche Problematiken. Sie sieht mangelndes Bildungsmanagement-Know-how, wobei sie unter diesem hauptsächlich Lücken im Bereich von Wirtschafts- und Management-Know-how verstehen dürfte, wie aus dem bisherigen Interview hervorgegangen ist. Dies wird auch bestätigt, indem sie Marketing als Beispiel herausgreift. Die Befragte spricht auch wieder ihre Unsicherheit an, was das Verhältnis von Bildung und Management in der Praxis anbelangt: *„wobei ich mir bei manchen Dingen nicht ganz sicher bin, wie das mit dieser Abwägung mit diesen Management-Werkzeugen mit Praxis ist und mit diesem schönen humanistischen Menschenbild und mit dem, was halt allenthalben rundherum geredet wird, die, äh, die Betriebsverwirtschaftlichung der Erwachsenenbildung, was davon zu halten ist“ (432ff.).* Die

Befragte spricht Problematiken an, aus denen heraus Bildungsmanagement notwendig wurde und die wiederum aus dieser Entwicklung entstehen. Sie kann allerdings, zumindest derzeit, keine genaue Stellung beziehen.

Auswirkungen dieser Problematiken sieht sie vor allem bei den Beschäftigten in der Erwachsenenbildung, bei MitarbeiterInnen und LeiterInnen: *„da könnten sie vielleicht noch ein bisschen vielleicht mehr Kompetenzen haben“* (282f.). Hier wird auch wieder deutlich, wie qualifizierend die Befragte den Bildungsmanagement-Lehrgang einschätzt. Aus ihren Aussagen geht hervor, dass ohne den Besuch des Lehrgangs nicht das Know-how vorhanden ist, das benötigt werden würde. Es ist daraus zu schließen, dass sich die Befragte selbst für ausreichend kompetent hält.

Hilfestellungen im Umgang mit diesen Problematiken, wobei sie sich hier eher auf die Auswirkungen dieser Problematiken auf ihren Tätigkeitsbereich beziehen dürfte, würde ihr vor allem ihre soziale Kompetenz bieten. Diese wäre auch beim Lehrgang mitgeschult worden. Nach kurzem Nachdenken ist sie sich jedoch auch sicher, dass sie aufgrund ihres Know-hows Veränderungen bewirken kann: *„eventuell doch also die Veränderung von, ja Veränderungen, die ich bewirken kann, aufgrund des Know-hows“* (306f.).

Professionalität/Professionalisierung (Interview 3)

Die Befragte erwähnt die klassischen Professionen: *„da gibt es ja einige Berufe, die als Professionen gelten, die von der Definition her ihre eigenen Normen für sich aufstellen können und die Klassiker sind, glaube ich, Ärzte, Ärztinnen und Juristen, Juristinnen so irgendwas“* (249ff.). Bei ihrer Charakterisierung von Professionalität geht sie jedoch nicht näher auf die klassischen Professionen ein, sondern nennt als Kriterien für Professionalität Erfahrung, Gelassenheit, Analyse-, Reflexions- und *„Begründungsfähigkeit auf einem sehr hohen Niveau“* (323f.). Weiters wäre ein gezieltes Handlungsvermögen in Verbindung mit der Kenntnis von Wirkungszusammenhängen und Steuerungsmaßnahmen in diesem Bereich unabdingbar für professionelles Handeln.

Bei ihrer Tätigkeit schätzt sich die Befragte sehr professionell ein: *„(a)n sich von der Tätigkeit bin ich sehr, ah, recht weit, in der Professional- ob es jetzt ... schwer zu sagen, ja, also sagen wir halt ja. Mhm. Ja. Man ist da immer sehr gestreng zu sich“*. (345ff.). Einzig auf der persönlichen Ebene zwischen ihren KollegInnen weiß die Befragte nicht, ob sie professionell ist, wobei sie hier auch gar nicht wüsste, was Professionalität wäre. Die Befragte macht demnach eine Trennung zwischen ihrer Arbeit und dem Umgang mit den KollegInnen.

Bezugnehmend auf die klassischen Kriterien professionalisierten Handelns stellt die Befragte fest: *„so was hat die Erwachsenenbildung für sich nicht“* (251f.). Um einen ähnlichen Status wie die klassischen Professionen zu erreichen, müsste mehr finanzielle und politische Unterstützung gewährleistet werden. Insgesamt denkt sie aber schon, dass Professionalität in der Erwachsenenbildung zu erreichen sei. Es wäre hier allerdings noch einiges zu tun, und das Bewusstsein für einen konkreten Handlungsbedarf würde noch fehlen. Die Weiterbildungsakademie Österreich nennt sie als wichtigen und phänomenalen Schritt in Richtung Professionalität.

Handlungsbedarf sieht die Befragte bei den Kriterien für die Rekrutierung von Personal und berufliche Zusammenarbeit. Hier würde Protektion noch eine zu große Rolle spielen. Sie spricht sich auch für ein verbandsübergreifendes Denken aus. Hier geht sie auf die korporative Organisation ein, ein klassisches Merkmal von Professionen. Weiteren Handlungsbedarf sieht die Befragte in der Ausbildung, vor allem im Bereich der Universitäten und Fachhochschulen: *„die Universität und die Wissenschaft muss dahinter stehen für eine Professionalität“* (363f.). Sie plädiert hier auch für eine größere österreichweite Zusammenarbeit.

Fachkompetenz (Interview 3)

Die Befragte ist der Ansicht, dass BildungsmanagerInnen, um aktuellen Problematiken in der Erwachsenenbildung im weitesten Sinne professionell begegnen zu können, in den Bereichen Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Qualitätsentwicklung, Controlling und Marketing kompetent sein müssen. Personalentwicklung hält sie dabei für sehr zentral, beim Marketing hat sie Bedenken: *„weiß gar nicht, ob es die Erwachsenenbildung leicht hat mit ihrer Thematik, marketingmäßig gut zu werden, weil es halt sehr bildungslastig ist und inhaltslastig“* (377ff.). Ebenso wäre es

von Vorteil, die „Erwachsenenbildungs-Szene“ zu kennen. Sie stellt hierbei fest, dass die *„Bedeutung von Lernen und Bildung, gesamtgesellschaftlich und fürs Individuum“* (407f.) bei allen Entscheidungen als Hintergrundfolie wirken muss. Die Befragte nennt viele Werkzeuge aus dem Bereich der betriebswirtschaftlichen Kompetenz, stellt aber klar, dass der Bildungsaspekt bei allen Entscheidungen berücksichtigt werden muss.

Die Befragte hat die Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenschwester abgeschlossen. Anschließend hat sie die Studienberechtigungsprüfung erworben und PPP und Germanistik Lehramt studiert. Zusätzliche Weiterbildungen zum Thema Lehren hat sie an der Volkshochschule besucht. Zum Zeitpunkt des Interviews, lässt sie sich bei der Weiterbildungsakademie Österreich zertifizieren. Didaktisches Wissen dürfte aufgrund ihrer Ausbildungen in hohem Ausmaß vorhanden sein. Dieses Urteil fällt sie auch selbst: *„universitäres Wissen war vorhanden, Didaktik-Wissen auch aus dem Lehramtsstudium“* (152f.). Im Bereich der Fachkompetenz dürfte sich die Befragte insgesamt für sehr kompetent halten: *„damit habe ich Training und, ah, Bildungsmanagement sehr weit im Know-how abgedeckt“* (203f.), *„weil die meisten so wie ich, viele das (bildungstheoretische Kompetenz; UP) mitbringen“* (171f.). Derzeit ist die Befragte im Bereich der verbandsspezifischen und allgemeinen Erwachsenenbildung tätig. Als Schwäche ihrerseits nennt sie ihre geringen Kenntnisse auf europäischer Ebene.

Methodenkompetenz (Interview 3)

Bereits im Studium hat die Befragte praktische Erfahrungen in der Erwachsenenbildung sammeln können, indem sie als Tutorin tätig war und in einem Forschungsprojekt an der Universität mitgearbeitet hat. Nach der Absolvierung ihres Unterrichtspraktikums hat sie als Trainerin in der Erwachsenenbildung gearbeitet. Vor ihrer aktuellen Tätigkeit war die Befragte mit der Projektleitung in einer kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtung betraut. Im Zuge ihrer aktuellen Tätigkeit ist die Befragte hauptsächlich mit organisatorischen und PR-Tätigkeiten beschäftigt, wobei *„zum Teil auch inhaltliche Tätigkeiten und Management“* (72f.) gefragt seien. Sie gibt die Organisation einer Veranstaltung als ein Beispiel für ihre Tätigkeiten an. Hier macht sie Evaluationen durch Feedback-Analysen, Qualitätsentwicklung und *„inhaltliche Sachen“* (75). Wichtige Fähigkeit einer Bildungsmanagerin bzw. eines Bildungsmana-

gers ist, nach Meinung der Befragten, *„die Steuerung der Rahmenbedingungen einer Organisation, was jetzt Finanzen, Personal, Aufträge heißt“* (119f.). In diesem Bereich dürfte sich die Befragte auch selbst als kompetent empfinden, da sie meint: *„meinen Blick schon Richtung Organisationsanalyse geöffnet habe“* (189), *„jede Menge Praxiserfahrung dazu mit in [Ort], da kann man schon beobachten oder da hat man schon beobachten können, wie eine Organisation funktioniert, wo es sich speißt, wo ewig nichts weitergeht“* (190ff.). Die Befragte verfügt somit über viel Erfahrung auf der didaktischen und organisatorischen Ebene.

Sozialkompetenz (Interview 3)

Die Befragte nennt die Notwendigkeit von sozialer Kompetenz auf einem hohen Niveau und beschreibt dies folgendermaßen: *„nicht dass ich Freundschaften bilden kann, das reicht jetzt nicht sondern, dass ich dann Freundschaften auch wieder reflektier und schau, passt es jetzt ins Profil oder muss ich da einfach ja jemanden anderen nehmen und das dann auch wieder begründen dem Freund gegenüber“* (399ff.). Weiters gibt sie an, dass Kommunikationsfähigkeit *„sicher extrem zentral“* (397) sei. Sie gibt auch an, dass es wichtig ist, dass in der Erwachsenenbildung nicht nur erfolgsorientiert gearbeitet wird, im Sinne von wirtschaftlichem Erfolg, und die Erwachsenenbildung dabei *„beinhart wird im Umgang miteinander und im Umgang mit den Menschen“* (440f.), denn *„Lernen und Bildung, das ist nicht ein Geschäft, das geht an die Grundfesten des Menschseins und aus dem kann man und soll man kein Geschäft machen. Also die ethische Komponente muss da immer dabei sein“*. (441ff.) Die Befragte räumt den zwischenmenschlichen Beziehungen in der Zusammenarbeit auch sehr hohe Bedeutung ein: *„es ist halt sehr viel zwischenmenschlich los, wenn man miteinander arbeitet“* (335f.). Sie gibt auch an, bereits selbst viel Erfahrung gesammelt zu haben. Die Befragte selbst hat auch Interessen in den Bereichen Kommunikation und Gender-Mainstreaming, wo sie auch Weiterbildungen besucht hat.

Reflexive Kompetenz (Interview 3)

Die Befragte macht sehr viele Angaben zur reflexiven Kompetenz: *„diese Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstdistanz ist, das würde auch in Leitungspositionen ganz wichtig sein, finde ich, weil man dann besser sich verorten kann und auch besser auch in diesem ganzen Geflecht agiert, gezielter, dann weiß man wie man von anderen gesehen wird, was für die von Bedeutung ist an der eigenen Einrichtung und was eben für die nicht wichtig ist“* (388f.). Vor allem den Bereich der Organisationsdistanz spricht sie häufig an: *„über den eigenen Tellerrand hinaus schauen, so einen Gesamtüberblick zu haben ... über die Erwachsenenbildung und sich selber von Außen sehen können, nicht in der eigenen Rolle aufgehen, sondern sich selber als Teil von dem Ganzen“* (380ff.). Die Befragte gibt auch dezidiert an, dass ihr gezieltes und reflektiertes Handeln sehr wichtig seien, was sie in der Erwachsenenbildung allerdings oft vermisste. Sie reflektiert auch ihre eigene Position: *„meine persönliche Positionierung ist auch in Arbeit, was ich da jetzt gesagt habe, ist einfach das, wie ich es im Moment seh“* (430ff.). Ihre Reflexionsfähigkeit zeigt sich auch an dieser Aussage: *„ich denk sehr wenig an Bildung interessanterweise“* (404f.).

Personale Kompetenz (Interview 3)

Die Befragte spricht die Notwendigkeit von personaler Kompetenz direkt an: *„Personale Kompetenz, also diese Selbstdistanz, mit Frustrationen umgehen können“* (398f.). Frustrationstoleranz, Akzeptanz, Toleranz und die Fähigkeit, Veränderungen zu bewirken, hält sie hier für essentielle Dispositionen. Ihr selbst sei gezieltes Arbeiten sehr wichtig.

Führungskompetenz (Interview 3)

Für die Befragte sind nur Personen in führenden Positionen BildungsmanagerInnen, weshalb Führungskompetenz für sie sehr wichtig sein dürfte. Sie macht hierzu auch ein paar Angaben und nennt Personalführung und Teamführung als wichtige Fähigkeiten im Repertoire einer Bildungsmanagerin bzw. eines Bildungsmanagers.

6.9.1.4 Interview 4

Das Interview fand am Arbeitsplatz des Befragten statt und dauerte etwa 50 Minuten. Als ich in der Bildungseinrichtung ankam, befanden sich TeilnehmerInnen im Eingangsbereich, die gerade Pause hatten. Es war eine sehr lockere und amüsante Stimmung. Die Damen an der Rezeption waren sehr freundlich, wussten Bescheid, als ich mich vorstellte, und kündigten mich per Telefon bei meinem Gesprächspartner an. Für das Interview nahmen wir in einem ruhigen Seminarraum Platz. Wieder wurde mir Kaffee und Wasser angeboten. Vor dem Interview bat mich der Befragte um Informationen zu meiner Arbeit und erkundigte sich nach den Gründen für die Befragung seiner Person. Nach dem Interview wollte der Befragte nochmals Genaueres zur Diplomarbeit erfahren. Er fragte mich nach meinem Kompetenzbegriff, weil er sich auch mit dieser Thematik beschäftigt. Er nannte mir einen Aufsatz, den er für sehr treffend hält. Er bewunderte es auch mehrmals, dass ich einen relativ weiten Weg (rund 200 Kilometer) auf mich genommen hatte, um ihn zu interviewen. Der Befragte ist zum Zeitpunkt des Interviews 34 Jahre alt und hat keine Kinder.

Bildungsmanagement (Interview 4)

Der Befragte bezeichnet sich selbst als „(w)issenschaftlicher Mitarbeiter“ (28) und begründet das damit, dass seine Stelle diese Betitelung trägt. Als Bildungsmanager bezeichnet er sich nicht, sieht sich auch nicht als solcher: *„ich seh mich nicht – also es ist, ja es ist teilweise eben gegenüber der Öffentlichkeit Bildungsmanager ... ja, nein, ich gebe es eigentlich nie an“* (32f.). Er meint auch, dass diese Berufsbezeichnung relativ unbekannt sei, obwohl Bildungsmanagement zunehmend bei Stellenausschreibungen gefordert würde: *„denen in Bildungseinrichtungen fällt das schon auf: Bildungsmanager, was ist das? Sie wissen zwar nicht, was das ist, und sie fragen mich dann halt immer, was das ist, und es kommt immer irgendwie gut“* (234ff.). Bildungsmanagement ist für den Befragten *„sehr breit, breites Spektrum, ein sehr buntes Berufsfeld“* (509f.). Als typische Tätigkeit von BildungsmanagerInnen definiert der Befragte die Analyse der Aufgabengebiete der Zielgruppe, um danach mit dem Wissen und den Bedürfnissen der Zielgruppe notwendige Kompetenzen und Bildungsbedarfe ableiten zu können. Wichtig würde hierbei auch sein, die Rahmenbedingungen exakt auf die Zielgruppe abzustimmen und die Wirkungsweise zu analy-

sieren, was im Bereich der Personalentwicklung sehr wichtig wäre. Letztlich wäre es auch notwendig, das entwickelte Angebot gut zu vermarkten.

Bei der Entwicklung des allgemeinen Weiterbildungsprogramms, das er nach außen verkauft, hat der Befragte *„sehr, sehr große, fast 100%ige Entscheidungsfreiheit“* (87f.). Hier wäre lediglich die Rücksprache mit der Leitung von Nöten. Beim internen Programm sei jedoch ein hohes Maß an Abstimmung mit der Einrichtungsleitung, der Personalentwicklung und der Geschäftsführung notwendig. Insgesamt erlebt sich der Befragte aber *„als sehr, sehr frei, was jetzt Entscheidungen betrifft“* (100f.).

Bei der Beurteilung des Verhältnisses von Bildung und Management im Bildungsmanagement-Lehrgang trifft der Befragte die Einschätzung, dass *„die Pädagogik eigentlich das weniger, das Ausschlaggebende war bei dem Lehrgang, sondern eher das Management“* (181f.). Man wäre dabei *„relativ schnell in dieses, ja, man muss da Tools liefern“* (183) gekommen *„und viel weniger in, in den Bereich, ja, was heißt das pädagogisch arbeiten, was heißt Pädagogik mit Erwachsenen? Das ist eher auf der Strecke geblieben“* (183ff.). Der Befragte bemängelt einerseits, dass *„immer so ein bisschen dieses Quäntchen gefehlt (hätte; UP): Pädagogik, was heißt das? Ähm, auch die Theorien dahinter zu wissen“* (210f.), andererseits meint er aber auch: *„Sachen wie Bildung, Bildung und Management, ähm, die am Anfang waren, die total spannend sind, das war dann für mich irgendwie nicht notwendig“* (167f.). Insgesamt urteilt der Befragte, dass die Verantwortlichen schon ihre Gründe für die Zusammenstellung des Angebots haben werden und *„schon wissen, was die da anbieten und was sich da eignet und was sich verkaufen lässt“* (191f.). Letztlich war für ihn das Angebot allerdings nicht genug ausgewogen und der Management-Bereich zu dominant.

Zu dem Verhältnis von Bildung und Management in der Praxis macht der Befragte nur wenige Aussagen. Er meint, dass sich seine Einrichtung mit ihrem Angebot *„nicht voll auf den Markt“* (329) werfe, womit impliziert ist, dass auch noch andere Kriterien und nicht nur Profit-Denken in die Programmentwicklung miteinfließen. Skeptisch sieht er den Trend zur Zertifizierung von Bildungseinrichtungen.

Bildungsmanagement-Lehrgang (Interview 4)

Den Anstoß für den Lehrgangsbesuch hat die Firma des Befragten gegeben. Der Grundgedanke wäre dabei gewesen *„sich anzuschauen, was ist so, was heißt Bildungsmanagement, wie macht man das professionell, unter Führungszeichen“* (122f.). Der Befragte war interessiert und hat initiiert, dass er den Lehrgang besuchen kann. Erwartet hat er sich dabei *„diese Erweiterung und Spezialisierung eigentlich von Management-Wissen auf den Bildungssektor“* (140f.). Finanziert hat sich der Befragte den Lehrgang selbst, er konnte die Lehrgangszeit allerdings teilweise als Arbeitszeit verbuchen.

Die Erwartungen beim Befragten wurden durch den Lehrgangsbesuch nicht erfüllt: *„eigentlich nicht, nein. Ähm, das Wissen, das ich bekommen habe, war für mich, das habe ich eigentlich schon gehabt“* (144f.). Der Lehrgang hat für ihn sehr gut angefangen, jedoch war es für ihn, vor allem in den Bereichen Personalentwicklung, Rechnungswesen und Marketing, zu wenig tiefgreifend. Teilweise habe er sich *„aus den Büchern mehr geholt als aus dem Lehrgang“* (166). Für den Befragten war der Lehrgang so gestaltet, dass er sich dachte: *„das kann man sich ja irgendwie anders aneignen“* (170), man müsse nicht extra nach Strobl kommen. Weiters kritisiert der Befragte: *„es heißt akademischer Bildungsmanager, und recht viel Akademisches war nicht“* (203f.). Ihm haben die zugrunde liegenden (pädagogischen) Theorien gefehlt. Der Befragte sieht den Lehrgang aber nicht nur negativ. Organisationsentwicklung, Projektmanagement und Zeitmanagement waren für ihn sehr spannende Themen, wobei er auch hier betont: *„das sind eher allgemeine Sachen, da brauche ich nicht den Bildungsmanagement-Lehrgang“* (173f.). Der Befragte war demnach vom Lehrgang enttäuscht. Er hätte sich, wie der Begriff Bildungsmanagement auch versprechen würde, mehr bildungsspezifisches Management-Wissen erwartet. Die Lehrgangsinhalte waren für ihn nichts Neues und nicht notwendigerweise durch einen Lehrgang zu vermitteln. Er empfiehlt den Lehrgang nur Personen, die im Management noch über keinerlei Vorwissen verfügen. Wirklich positiv sieht er die Kontakte und damit verbundenen Einblicke und Seilschaften, die im Lehrgang entstanden sind: *„das Spannende ist, oder war für mich die Leute kennen zu lernen im Lehrgang und andere Einrichtungen kennen zu lernen. Weil, ja nie, man lernt ja nie andere Bildungseinrichtungen so kennen, weil ja die nie die Hosen soweit runter lassen wie in*

so einen Lehrgang“ (218ff.). Ebenso ist er zu der Erkenntnis gelangt, dass er von Lehrgängen jeglicher Art nicht sehr viel hält.

Der Besuch des Lehrgangs hatte keine beruflichen Auswirkungen. Der Befragte meint, dass hier auch mehr er selbst gefragt wäre, sich selbst zu profilieren und sich selbst seine Kompetenzen zu erarbeiten. Es würde allerdings anderen Stellen positiv auffallen, dass er diese Ausbildung hat. Auch innerhalb seiner Arbeitsstätte wurden die neuen Konzepte aus dem Lehrgang nicht aufgenommen. Für seine Arbeit hat er allerdings eine gewisse Bestätigung bekommen. Durch den Einblick in andere Organisationen und Arbeitsweisen kann er nun beruhigter weiterarbeiten.

Problematiken (Interview 4)

Der Befragte sieht das „Überangebot an Lehrgängen, die für die Menschen, die diese Lehrgänge machen, eigentlich nicht mehr transparent sind“ (256f.) problematisch. Er meint, hier würde „viel an Vokabular verbraten“ (263f.) werden ohne jeglicher Substanz dahinter. Letztendlich würden die AbsolventInnen solcher Lehrgänge nur gewisse Titel tragen dürfen, ohne jedoch über wesentlich mehr Wissen und Können zu verfügen. Eine weitere Problematik sieht der Befragte im „Drang in der Erwachsenenbildung, sich verkaufen zu müssen“ (272f.). Er ist hier der Meinung, dass „wenn man das nur dem Markt überlasst, würde sich das Angebot in der Erwachsenenbildung auf Schlagwörter und Oberflächlichkeiten reduzieren“ (292f.). Dies würde dann dazu führen, dass man „weniger auf Dinge hinschauen kann, die tatsächlich den Kern der Sache treffen, als wie eher Sachen, die sich gut verkaufen“ (274ff.). Der Befragte sieht demnach eine Gefährdung der Bildungsinhalte aufgrund des Vorrangs wirtschaftlicher Überlegungen. Eine weitere Problematik sieht der Befragte in Zertifizierungen von Bildungseinrichtungen, im Sinne des Qualitätsmanagements. Seiner Meinung nach würde es sich hier um „eine irrsinnige Geldmaschine“ (445f.) handeln. Ob sich dadurch allerdings Qualität und Professionalität wirklich messen lassen, sei zu bezweifeln.

Der Befragte versucht der Problematik des Popularismus entgegenzuwirken, indem er auch immer wieder weniger populäre Themen anbietet. Er bezieht auch nicht jede

neue Strömung sofort in sein Programm ein, sondern wartet erst ab, ob sich ein Thema gesellschaftlich etabliert.

Der Bildungsmanagement-Lehrgang würde dem Befragten keinerlei Hilfestellung im Umgang mit diesen Problematiken leisten. Es wäre mehr sein Erfahrungswissen, das ihn hier unterstütze. Dieses Erfahrungswissen sei jedoch bei ihm *„auch Wissen im Sinne des Bildungsmanagements“* (359f.).

Professionalität/Professionalisierung (Interview 4)

Der Befragte macht eine Unterscheidung zwischen klassischen und praktischen Kriterien professionellen Handelns, wobei er der Ansicht ist, dass im Interview eher *„professionelles Handeln im ganz praktischen Sinne“* (375) gefragt ist. Die klassischen Kriterien von Professionalität beschreibt der Befragte folgendermaßen: *„dass es eben einen klaren gesellschaftlichen Auftrag gibt, ähm, zur Erbringung einer Dienstleistung, an deren Ende ein Klient steht oder eine Klientin steht. Eine akademische Ausbildung, die akademische Ausbildung obliegt oder die Ausgestaltung und die Aufnahme in die akademische Ausbildung obliegt der Profession. Es gibt einen Berufsethik-Kodex, an dem sich die Mitglieder der Profession halten“* (366ff.). Hier wird deutlich, dass sich der Befragte bereits mit Professionalität und den klassischen Kriterien von Professionalität auseinandergesetzt hat. Er geht jedoch davon aus, dass das Erkenntnisinteresse des Interviews nicht nach diesen Kriterien ausgerichtet ist. Um Professionalität im praktischen Sinne gewährleisten zu können, ist es dem Befragten wichtig, die *„Klientinnen und Klienten in erster Linie einmal komplett ernst zu nehmen“* (376f.). Ebenso messe er Professionalität daran, wie mit externen Anfragen umgegangen würde, insbesondere wie schnell diese beantwortet würden. Es geht dem Befragten *„um einen gleichwertigen, bewussten, aufmerksamen Umgang miteinander“* (392f.). Es sei ebenfalls unerlässlich *„die Bedürfnisse des jeweiligen Gegenübers so gut wie möglich wahrzunehmen und in Produkte zu übersetzen“* (394f.) und, *„dass man wirklich die Rahmenbedingungen, die Inhalte maßschneidert und als Produkt dann gestaltet und dann wirklich an den vereinbarten Rahmenbedingungen auch sich hält“* (396ff.). Überdies ist es dem Befragten wichtig, *„dass einfach Menschen gut in einem Seminarhaus ankommen“* (404f.), dass sie über die örtlichen Gegebenheiten informiert werden, dass es ein Informationsmanagement und Be-

schwerdemanagement gibt sowie andere Rahmenbedingungen wie beispielsweise Teilnahmebestätigungen gewährleistet sind.

Bei der Frage nach der Einschätzung seiner eigenen Professionalität verweist der Befragte zuerst auf seine KundInnen, meint dann aber, dass er schon professionell arbeitet. Er wäre zudem sehr darauf bedacht, den von ihm aufgestellten Kriterien für Professionalität im praktischen Sinne gerecht zu werden.

Bei dem Grad der Professionalität in der Erwachsenenbildung macht der Befragte wieder eine Unterscheidung zwischen klassischen Professionstheorien und Praxis. Im professionstheoretischen Sinne ist für ihn Professionalität nur schwer zu erreichen: *„(w)enn man professionstheoretisch geht, denk ich mir, muss man noch einiges an Sachen investieren. Weil es gibt außer die Lehrer oder das Volksbildungswerk, die halt irgendwie den Auftrag haben, also wirklich das klare gesellschaftliche Mandat Bildung zu machen, gibt es ja keine Profession Bildungsmanagement, meiner Meinung nach“*. (423ff.) Im praktischen Sinne wäre für den Befragten Professionalität allerdings zu erreichen.

Um Professionalität im praktischen Sinne erreichen zu können, plädiert der Befragte für die Entwicklung eines Ethik-Kodexes der Erwachsenenbildung – wobei er sich nicht sicher ist, ob es diesen nicht bereits gibt –, der gewisse Standards zur Orientierung vorgibt. Weiters wäre es wichtig, dass diese definierten Kriterien extern überprüft würden, wobei er sich allerdings deutlich gegen die bereits vorhandenen Überprüfungen in Form von Zertifizierungen ausspricht.

Fachkompetenz (Interview 4)

Der Befragte hat nach der Handelsakademie Soziologie studiert und neben dem Bildungsmanagement-Lehrgang einige Weiterbildungen zum Thema E-Learning und E-Learning-Training absolviert. Er verfügt demnach über eine wirtschaftliche und eine soziale Ausbildung und hat sich zusätzlich didaktisches Wissen angeeignet. Im Zusammenhang mit der Fachkompetenz sieht der Befragte bei sich die Relevanz seiner Erfahrung deutlich vor anderweitig gelerntem Wissen: *„es ist mehr, ich glaub 75 % Erfahrungswissen und ein Viertel Basics, Know-how, Grundlagen-Wissen, Kon-*

zepte“ (360f.). Der Befragte nennt notwendiges Grundlagenwissen in verwaltungstechnischen und betriebswirtschaftlichen Bereichen wie Kalkulation, Marketing, Kostenrechnung, Personalentwicklung und Evaluation als notwendige fachliche Kompetenzen, betont aber auch hier wieder die Notwendigkeit der praktischen Erfahrung: *„das spezifische Know-how eines Feldes muss ich mir ja im Feld selber erarbeiten“* (348f.). Bezüglich der wirtschaftlichen Kompetenz hält sich der Befragte, zumindest in den Bereichen, die auch im Bildungsmanagement-Lehrgang angesprochen wurden, für kompetent: *„durch meine Vorkenntnisse Handelsakademie und durch meine Tätigkeit im Bereich der Beratung, Unternehmensberatung, da kennt man eigentlich diese Begriffe und Konzepte“* (145ff.). Im Bereich der bildungstheoretischen Kompetenz, ist es für den Befragten wichtig, dass BildungsmanagerInnen die gesellschaftlichen Entwicklungen auf einer globalen Ebene im Hinblick auf die Zielgruppe immer im Hintergrund haben. Er nennt hier als Beispiel die Wirtschaftskrise, die sich einerseits auf den Sozialbereich und andererseits auf das Bildungsverhalten und die Finanzierung von Bildungsangeboten auswirke, was zu berücksichtigen wäre. Zudem ist es dem Befragten wichtig, immer die Wirkung von Bildungsmaßnahmen im Auge zu behalten. Hinweise auf die bildungstheoretische Kompetenz des Befragten liefern seine Verweise auf Adorno und dessen Theorie des Halbwissens: *„(u)nd ich unterstelle da so ein bisschen, um mit Adorno zu sprechen, da dieses Halbwissen oder Unwissen“* (262f.), ein Verweis auf die Internetseite www.erwachsenenbildung.at bezüglich des Ethik-Kodexes der Erwachsenenbildung: *„ich müsste nachschauen, auf dieser Erwachsenenbildung.at-Seite gibt es sogar schon so etwas wie einen Ethik-Kodex, nur er entzieht sich meiner Kenntnis“* (430ff.) und der Vergleich von Effektivitätsmessungen in Industrie und Pädagogik: *„in der Industrie, wo ich sage Prozessschritt 1 bis 10 das geht dort nicht und auch nicht mit dem, was sind die Eingaben und was sind die Effekte oder die die Wirkungen dadurch, das kann ich nicht im Sozialbereich, ich meine Pädagogik“* (465ff.).

Methodenkompetenz (Interview 4)

Der Befragte ist seit acht Jahren im Bereich der Erwachsenenbildung tätig. Angefangen hat er seine berufliche Tätigkeit in der Unternehmensberatung, wo er für die *„weichen Themen“* (9) wie Kernkompetenzen, KundInnenbindungs-Management und Change-Management zuständig war. Hier hat er auch Einschulungen in neue Ge-

schäftsmodelle und Geschäftsprozesse geleitet. Anschließend war der Befragte als Trainer in Fachhochschulen tätig. Der Befragte verfügt demnach über viel Erfahrung im wirtschaftlichen und didaktischen Bereich. Die Hauptaufgabe seiner derzeitigen Tätigkeit besteht darin, Weiterbildungsprogramme für interne und externe Zwecke zu entwickeln. Dazu muss er Bildungsbedarfe feststellen und, vor allem für den externen Markt, das Programm bewerben und verkaufen. Dabei hat er auch Kalkulationen zu machen und kümmert sich um die TeilnehmerInnen. Eine weitere Aufgabe besteht darin, die Zertifizierung für seine Bildungseinrichtung zu erlangen.

Notwendige Kompetenzen für BildungsmanagerInnen sieht der Befragte im Bereich des Wissens- und Informationsmanagements: *„relativ knapp ein Bildungsangebot zimmern aus einem irrsinnigen Informationsangebot, da muss man Lust haben dazu“* (528f.)

Der Befragte selbst bevorzugt eher weichere Konzepte aus dem Sozialbereich, gegenüber Handlungsweisen aus der Industrie.

Sozialkompetenz (Interview 4)

Der Befragte spricht die Notwendigkeit der sozialen Kompetenz nicht direkt an und macht auch nicht sehr viele Angaben zu diesem Kompetenzbereich. Er habe es allerdings in seiner Arbeit hauptsächlich mit *„unter Anführungszeichen, weiche Themen, wo es mehr um Menschen geht“* (11) zu tun. Und ist der Meinung: *„(m)an muss Lust haben, mit Leuten zu arbeiten“* (517f.). Der Befragte benutzt sehr oft das Wort „wir“, was darauf hinweist, dass bei seiner Tätigkeit viel im Team gearbeitet wird: *„(a)ber an und für sich versuchen wir natürlich, ähm, die Rahmenbedingungen so zu gestalten und die Referentinnen und Referenten zu engagieren, die ein Zustandekommen sehr wahrscheinlich macht“* (336ff.).

Reflexive Kompetenz (Interview 4)

Der Befragte macht mehrere Angaben zur Notwendigkeit von Selbstevaluation und Reflexion der eigenen Position sowie verschiedener Standpunkte: *„da muss man drüber reflektieren – das ist nicht angenehm, man muss sich teilweise vielleicht verändern“* (284f.). Da ihm persönlich dieses Thema sehr wichtig ist, bietet er auch immer wieder Seminare zum Thema Selbstevaluation und Selbsterfahrung an.

Personale Kompetenz (Interview 4)

Der Befragte beschreibt folgende Eigenschaften für den Bereich der personalen Kompetenz: *„man muss Lust haben, immer wieder Neues zu entdecken. Man muss Lust haben, neue Strömungen sich anzuschauen, neue Seminare sich anzuschauen, die Zielgruppe im Auge zu haben, neue Themen zu entdecken, neue Themen, für neue Themen offen zu sein“* (513ff.), *„(räuspert sich), man muss auch Lust haben, etwas zu verkaufen, man muss auch einmal auch der Verkäufer sein“* (518f.). Die Einhaltung von Vereinbarungen ist dem Befragten äußerst wichtig. Außerdem arbeitet der Befragte gerne akademisch und erarbeitet sich sein Wissen gerne selbst aus Büchern. Das Thema „Gender“ findet er ebenso wichtig, weshalb er immer wieder Seminare zu diesem Thema anbietet. Bei dem Befragten fällt vor allem auf, dass er viele Angaben zur Notwendigkeit von Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen der Zielgruppe macht.

Führungskompetenz (Interview 4)

Der Befragte hat selbst keine Leitungsfunktionen und keine MitarbeiterInnen zu führen, trotzdem verfügt er über Wissen in diesem Bereich, da er selbst Führungstrainings absolviert und ebenso Führungskräftebildungen abgehalten hat.

6.9.1.5 Interview 5

Das Interview dauerte etwa 90 Minuten und fand am Arbeitsplatz des Befragten statt. Aufgrund einer Bombendrohung in meinem Zielbahnhof kam ich erst mit 30-minütiger Verspätung bei dem Befragten an, was zum Glück auf Verständnis stieß. An der Rezeption wusste man über den Termin Bescheid, auch weil ich zuvor angerufen hatte, um meine Verspätung anzukündigen. Auch hier wurden mir Wasser und Kaffee angeboten. Der Befragte nahm sich sehr viel Zeit für mich, so dass wir auch nach dem Abschalten des Aufnahmegeräts noch eine Weile plauderten. Während dem Gespräch nahm er sich ausschließlich Zeit für mich und vertröstete zweimal zwei hereinkommende Kolleginnen auf später. Der Befragte ist zum Zeitpunkt des Interviews 38 Jahre alt und hat einen Sohn.

Bildungsmanagement-Lehrgang (Interview 5)

Der Befragte bezeichnet sich selbst nicht als Bildungsmanager, sondern gibt seinen offiziellen Titel, Direktor der Volkshochschule [Ort], an. Dies vor allem deshalb, weil für ihn Bildungsmanagement *„irrsinnig breit“* (29) ist und *„so unterschiedlich definiert werden“* (29f.) kann, *„dass sich de facto da wieder niemand was darunter vorstellen kann“* (30). Selbst sieht er sich aber zumindest in der Funktion eines Bildungsmanagers: *„in meiner Funktion jetzt als Bildungsmanager“* (408). Der Befragte ist demnach der Ansicht, dass Bildungsmanagement nicht genau definiert werden kann. Im Bildungsmanagement ist ihm vor allem wichtig, gut mit den finanziellen Gegebenheiten umgehen zu können, *„eine möglichst große Breite zu haben“* (414f.), und die Bedürfnisse der Zielgruppe zu kennen. Der Befragte sieht die Tätigkeit der Bildungsmanagerin bzw. des Bildungsmanagers als Allrounder-Job, sämtliche vorhandene Dispositionen können hilfreich sein.

Der Befragte hat als Direktor eine gewisse Weisungsgewalt. Er ist endverantwortlich für das Kursprogramm seiner Volkshochschule, bei dessen Erstellung er auch seine KollegInnen begleitet. Es wird deutlich, dass der Befragte sich nicht über seine MitarbeiterInnen stellt. Ebenso ist der Befragte für die Finanzen verantwortlich. Er hat allerdings keine uneingeschränkte Entscheidungsfreiheit, sondern muss sich in vielen Dingen mit der Zentrale absprechen. Dies beispielsweise, wenn er zusätzliches hauptberufliches Personal einstellen oder größere Investitionen tätigen möchte. Bei der Einführung neuer Kursangebote und der Beschäftigung von KursleiterInnen ist allerdings keine Rücksprache notwendig. Der Befragte sieht zudem nicht nur LeiterInnen als BildungsmanagerInnen, sondern auch die pädagogischen MitarbeiterInnen in der Programmplanung. Letztere hätten im Bereich der KursleiterInnen ebenso Personalverantwortung, müssen auf Kennzahlen achten und verwalten ein kleines Budget.

Zu dem Verhältnis von Bildung und Management im Lehrgang trifft der Befragte folgende Einschätzung: *„ziemlich klar Schwerpunkt betriebswirtschaftliche Seite. Ich glaube, das war auch schon vorgegeben anhand der Themen. Also wenn ich mich nicht ganz täusche, war de facto ein einziges Thema, das, ahm, in den pädagogischen Bereich gegangen ist und Wissenschaft, also Erwachsenenbildung“* (194ff.). Der Befragte meint, dass vielleicht noch ein weiteres Modul mit dem Schwerpunkt

Bildung dabei sein hätte können, er dies aber nicht wesentlich vermisst hätte. Für ihn war das Angebot stimmig, weil es seiner Ansicht nach für Personen gedacht ist, die bereits über einiges Know-how im Bildungsbereich verfügen, jedoch Probleme im Bereich Wirtschaft und Management haben.

Der Befragte gibt an, dass im Zuge von Umstrukturierungen, er bald den Titel Leiter Profit-Center tragen würde, wobei ihm das Profit-Center nicht gefalle. Mit dieser Aussage wird der Trend von der Bildung zum Management, von der Volkshochschule zum Profit-Center ersichtlich.

Bildungsmanagement-Lehrgang (Interview 5)

Der Befragte hat sich vom Lehrgang vor allen Dingen zusätzliches Know-how in den Bereichen Projektmanagement, Zeitmanagement, Qualitätsmanagement und Marketing erwartet. Den Besuch des Lehrgangs finanzierte zu zwei Drittel die Volkshochschule und zu einem Drittel er selbst.

Die Erwartungen des Befragten, den Lehrgang betreffend, haben sich erfüllt: „(j)a also die sind erfüllt worden“ (153). Inhaltlich war der Lehrgang für ihn sehr gut, vor allem im Bereich Projektmanagement und Zeitmanagement. Auch mit den TrainerInnen war der Befragte zufrieden: „bis auf eine einzige Ausnahme waren alle Module meiner Meinung mit ausgezeichneten Trainern bestückt“ (163f.). Auch die Zusammenarbeit und der Austausch mit der Gruppe hat der Befragte als sehr bereichernd erlebt. Einzig im Bereich des Finanzmanagements hat ihm der Lehrgang nicht viel geboten, hier wäre eher seine HAK-Ausbildung hilfreich.

Der Befragte hat aus dem Lehrgang viel für seine berufliche Tätigkeit mitgenommen und konnte sich dadurch auch in der Hierarchie weiterentwickeln.

Problematiken (Interview 5)

Der Befragte sieht vor allem Problematiken im finanziellen Bereich. Er würde sich hier mehr Unterstützung von Bundesseite wünschen. Er sieht zudem auch inhaltliche Problematiken: „(m)omentan holen Erwachsene mit den Lehrinhalten von 10- bis 14-

Jährigen den Hauptschulabschluss nach, das heißt, sie müssen genauso eine Prüfung in Turnen machen wie in Handwerken und sonstige Sachen“ (303ff.). Als „ein bisschen problematisch jetzt für uns als Volkshochschule, nicht insgesamt für die Erwachsenenbildung“ (346f.) sieht der Befragte die Wirtschaftskrise, da viele Kurse von den TeilnehmerInnen selbst finanziert würden und bei finanziellen Engpässen die Weiterbildung als eines der ersten Dinge gestrichen würde. Der Befragte sieht demnach sowohl wirtschaftliche als auch inhaltliche Problematiken in der Erwachsenenbildung.

Auswirkungen sieht der Befragte im Bereich der mangelnden finanziellen Unterstützung, vor allem im Bereich der Studienberechtigungsprüfung. Er befürchtet hier, dass diese für TeilnehmerInnen bald nicht mehr leistbar sein könnte. Diese Befürchtung steht auch in Zusammenhang mit neuen Fördermodellen, die der Befragte derzeit noch nicht beurteilen will. Im Bereich der inhaltlichen Problematiken dürfte der Befragte auch aktiv einen Beitrag zur Verbesserung leisten: *„da fordern wir schon seit vielen Jahren ein erwachsenengerechtes Curriculum, und da gibt's erste Ansätze und erste Diskussionen“ (307ff.).* Der Befragte zeigt sich demnach als sehr engagiert vor allem auf der inhaltlichen Ebene.

Hilfestellungen im Umgang mit diesen Problematiken würde dem Befragten der Bildungsmanagement-Lehrgang nicht leisten: *„wenn ich jetzt wieder auf den Bildungsmanagement-Lehrgang zurückgehe, sag ich einmal, glaube ich eher ein bisschen weniger“ (373ff.).* Er fügt allerdings hinzu: *„habe ich eine sehr große Breite an Ausbildung und auch Erfahrung, die mir sozusagen als Bildungsmanager, Manager sozusagen, sehr hilft“ (405f.).* Der Befragte bewertet demnach seine anderen Ausbildungen und Erfahrungen als sehr nützlich im Umgang mit Problematiken in der Erwachsenenbildung, den Bildungsmanagement-Lehrgang schätzt er als weniger hilfreich ein.

Professionalität/Professionalisierung (Interview 5)

Dem Befragten fällt eine Definition von Professionalität schwer: *„in dem Sinne tue ich mir irrsinnig schwer das zu definieren“ (459), „Professionalität ist sozusagen eine Frage der Definition“ (578).* Kriterien von Professionalität sind für den Befragten

schließlich „*ein ordentliches Qualitätsmanagement-System*“ (452), ein gutes Arbeitsklima und zufriedene FördergeberInnen und vor allem KundInnen zu haben. Hier nennt er auch die Durchführung von Evaluierungen, auch der gesamten Zielgruppe, als besonders professionellen Ansatz. Bezüglich des Qualitätsmanagements weist er allerdings darauf hin: „*heißt bei uns Professionalität etwas ganz anderes als in einem Industriebetrieb*“ (568f.).

Der Befragte gibt an, dass er „*(m)ehrheitlich auf jeden Fall*“ (499) professionell arbeite. Einzig seine Entscheidungen, die er aus dem Bauch heraus fällt, wie beispielsweise bei der Endauswahl im Personalbereich, hält er für weniger professionell. Wobei er betont, dass die Vorauswahl der KandidatInnen nach professionellen Kriterien erfolge und er nur bei der endgültigen Entscheidung auf sein Bauchgefühl hören würde. Im Großen und Ganzen urteilt er: „*würde ich mich als sehr professionell empfinden, ahm, also einer, der sehr auf Daten und aufgrund von Daten und Fakten handelt*“ (527f.).

Bei der Frage nach der Professionalität in der Erwachsenenbildung spricht der Befragte ausschließlich von Qualitätsmanagement und vergleicht die Erwachsenenbildung mit Wirtschafts- und Industriebetrieben und trifft hier die Einschätzung: „*haben wir vielleicht noch nicht so ganz den Stand von wirklichen Top-Unternehmen in der Privatwirtschaft, aber ich denke, da werden wir uns auch noch weiter annähern und da ist durchaus eine gute Möglichkeit, da viel zu erreichen*“ (586ff.). Er spricht also einerseits davon, dass es sinnvoll wäre, sich in diesem Punkt Wirtschaftsunternehmen anzugleichen, stellt aber auch fest: „*wenn man davon ausgehen, was die Industrie darunter versteht, dann werden wir es nie schaffen, ja, weil unser Produkt und der Erfolg unseres Produktes nämlich der Kurs oder das Lernen oder, ah, die Wissenserweiterung unserer TeilnehmerInnen von sehr vielen verschiedenen Faktoren abhängen – abhängig ist*“ (533ff.). Ihm ist also gleichzeitig bewusst, dass die Erwachsenenbildung einen ganz anderen Zugang zu Qualität hat als die Industrie, trotzdem scheut er keine Vergleiche. Im Allgemeinen sieht er die Erwachsenenbildung auf einem guten Weg zur Professionalität.

Auf dem Weg zur Professionalität ist für den Befragten die Bewusstmachung der Faktoren von Professionalität wesentlich. Weiters hält er es für essentiell, gute Rah-

menbedingungen – auch mit geringen finanziellen Mitteln, beispielsweise durch qualifizierte TrainerInnen – zu schaffen.

Fachkompetenz (Interview 5)

Für den Befragten dürfte die fachliche Kompetenz eine eher untergeordnete Stellung haben, weil für ihn eine praxisnahe Ausbildung sehr wichtig ist: *„das ist mein Anspruch, ahm, dass ein theoretischer Input macht immer Sinn, aber das soll sehr kurz und kompakt sein und dann soll man davon ausgehend praxisnahe weiterarbeiten“* (166ff.). Er ist allerdings der Meinung, dass eine Bildungsmanagerin bzw. ein Bildungsmanager in den Bereichen, für die sie bzw. er das Bildungsmanagement übernimmt, zumindest so weit fachkompetent sein muss, um Kontrollfunktionen ausüben zu können und sich dadurch nicht blind auf MitarbeiterInnen verlassen zu müssen.

Der Befragte ist der Ansicht: *„eine gute sozialwissenschaftliche Basis kann einmal nicht schaden“* (617f.). Ebenso sei es wichtig, die gesamtgesellschaftliche Entwicklung immer im Auge zu behalten und diese auch deuten zu können. In dieser Hinsicht würde ihm sein Politikwissenschaft-Studium sehr zugute kommen, was darauf schließen lässt, dass er sich in diesem Bereich für kompetent hält. Zudem hält es der Befragte für notwendig, durch die Kenntnis von Statistiken und Trendforschungen genau über Trends, aber auch über Gefahren in der Gesellschaft und somit der Zielgruppe Bescheid zu wissen, um darauf besser reagieren zu können. Der Befragte selbst verfügt über eine sozialwissenschaftliche Ausbildung durch sein Politikwissenschaft-Studium und über *„eine grundlegende betriebswirtschaftliche Ausbildung durch die HAK-Matura“* (401f.). Er verfügt demnach über keine (erwachsenen)pädagogische Ausbildung. Sein Wissen und seine Kompetenz in diesem Bereich werden allerdings durch Aussagen wie diese ersichtlich: *„es tut sich sehr viel im Bereich der Erwachsenenbildung, vor allem auch im Bereich der Alphabetisierung, Basisbildung“* (330f.), *„(w)as wir im Hauptschulbereich lange Zeit schon hoffen, also einfordern, und da jetzt erste Anzeichen sind, dass das passiert, ist, dass es da jetzt ein erwachsenengerechtes Curriculum gibt“* (300ff.). Auch im Bereich der Zertifizierung von Bildungseinrichtungen macht sich der Befragte bildungstheoretische Gedanken: *„sehr intensiv über die Qualität von Produkten gesprochen, und für den war es einfach nicht einsichtig, dass das Produkt sozusagen nicht wirklich messbar ist oder von uns nicht hundertprozentig beeinflussbar ist“* (539ff.).

Methodenkompetenz (Interview 5)

Der Befragte ist seit 13 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig. Vor seiner aktuellen Tätigkeit als Direktor einer Volkshochschule arbeitete er als pädagogischer Mitarbeiter in der Kursorganisation und -planung. In seiner Tätigkeit übt er überwiegend Kontroll- und Steuerungsfunktionen aus, wobei er seine Hauptaufgaben im Finanz- und Personalbereich sieht. Für die praktische Tätigkeit von BildungsmanagerInnen ist es dem Befragten wichtig, genau über die Bedürfnisse der Zielgruppe Bescheid zu wissen, um ein entsprechendes Angebot anbieten zu können. In diesem Zusammenhang sei auch eine gute Organisation unbedingt notwendig, um beispielsweise entsprechende Kursräume, KursleiterInnen und Materialien bereitstellen zu können. Für das Vorhandensein von Transferkompetenz bei dem Befragten spricht, dass er das im Bildungsmanagement-Lehrgang Gelernte seiner Ansicht nach gut in seiner beruflichen Tätigkeit umsetzen kann.

Sozialkompetenz (Interview 5)

Für den Befragten ist es wichtig, dass BildungsmanagerInnen gute NetzwerkerInnen sind. Die Wichtigkeit dieser Fähigkeit betont er vor allem in Bezug auf die Bildung von Projektpartnerschaften mit anderen Bildungseinrichtungen, was auch wiederum Vorteile bei der Akquirierung von neuen Projekten aufweise. Bei dem Befragten wird immer wieder ersichtlich, dass er sich nicht über seine MitarbeiterInnen stellt, sondern auf gleicher Ebene mit seinen KollegInnen zusammenarbeitet. Er betont beispielsweise häufig das „wir“: *„da haben wir Spielraum“* (65). Zudem gesteht er es seinen MitarbeiterInnen auch zu, dass diese in manchen Bereichen kompetenter sind als er selbst: *„die sind auch direkter am Kunden, sind auch direkter am Kursleiter dran. Die sehen auch noch stärker als ich jetzt sozusagen, welche Wünsche es von den Leuten gibt an Kursen, auch die Kursformate“* (422ff.). Im weiteren Verlauf des Interviews betonte der Befragte darüber hinaus: *„jede Gruppe hat eine eigene, entwickelt eine eigene Dynamik, das kann natürlich sein, dass da einmal eine Gruppendynamik entsteht, die überhaupt nicht lernfördernd sein, es kann eine Gruppendynamik entstehen, die extrem motivierend ist, nämlich gegenseitig motivierend“* (558ff.), was auf seine persönliche Auseinandersetzung mit pädagogisch-didaktischen Aspekten von Gruppenprozessen verweist.

Reflexive Kompetenz (Interview 5)

Dieser Kategorie wurden keine Aussagen zugeordnet.

Personale Kompetenz (Interview 5)

Der Befragte beschreibt sich als gut organisierten Menschen mit einem guten Bauchgefühl. Er erweitert sein Wissen durch Literaturstudium und stellt sich gerne neuen Herausforderungen. Die Notwendigkeit von personaler Kompetenz bei BildungsmanagerInnen betont er nicht.

Führungskompetenz (Interview 5)

Der Befragte hat einen Lehrgang über das Führen und Leiten von Bildungsinstitutionen besucht. Er spricht auch explizit die Notwendigkeit von Führungs- und Entscheidungskompetenz bei BildungsmanagerInnen an. Personalführung ist für ihn hier ein ganz wesentlicher Punkt. Dass er in diesem Punkt selbst auch sehr durchsetzungsstark ist, lässt folgende Aussage vermuten: *„wenn das eine meiner Kolleginnen so macht, dann hätte das ein ernstes Gespräch zur Folge“* (596f.).

6.9.2 Generalisierende Analyse

Im Zuge der generalisierenden Analyse werden die Erkenntnisse der Einzelanalysen miteinander in Verbindung gebracht. Dadurch soll es möglich werden, einen etwaigen gemeinsamen Tenor oder Unterschiede herauszuarbeiten. Ebenso werden Bezüge zum ersten Teil der Diplomarbeit hergestellt. Vorab ist zu sagen, dass alle Interview-Personen der Altersgruppe zwischen dreißig und vierzig Jahren angehören, zwei Personen kinderlos sind und drei jeweils ein Kind haben. Alle Personen befinden sich demnach in einer ähnlichen Lebenssituation. Warum der Bildungsmanagement-Lehrgang gerade diese Personengruppe anspricht oder ob es sich nur um einen Zufall handelt, was bei nur fünf Personen durchaus der Fall sein könnte, wäre eine weitere interessante Fragestellung, der hier aber kein Raum gewidmet werden kann.

Keiner der Befragten bezeichnet sich dezidiert als Bildungsmanagerin bzw. Bildungsmanager. Die Befragten 1 und 4 nennen sich wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. wissenschaftlicher Mitarbeiter, die Befragte 2 pädagogische Mitarbeiterin und der Befragte 5 Direktor. Lediglich die Befragte 2 bezeichnet sich als *„Erwachsenenbildnerin, mit Schwerpunkt Bildungsmanagement“* (Int. 2, 35), wonach sie zumindest einen Kompromiss eingeht. Die vier Befragten, die die Bezeichnung Bildungsmanagerin bzw. Bildungsmanager nicht in ihrer Berufsbezeichnung erwähnen, geben dafür unter anderem folgende Begründungen: Bildungsmanager bzw. Bildungsmanagerin sei *„ein sehr diffuser Begriff“* (Int. 1, 32f.), *„ein Allrounder-Job“* (Int. 3, 396), *„sehr breit, breites Spektrum, ein sehr buntes Berufsfeld“* (Int. 4, 509f.), *„irrsinnig breit“* (Int. 5, 29). Hier bestätigen die Befragten das Bild von der Schwierigkeit der Definition und Eingrenzung des Begriffs, das sich bereits bei der Literatur-Recherche zeigte. Es fällt demnach selbst Personen, die einen zweijährigen einschlägigen Lehrgang zum Thema absolviert haben, schwer, den Begriff Bildungsmanagement zu definieren und fassbar zu machen. Weitere Argumente gegen die Berufsbezeichnung Bildungsmanagerin bzw. Bildungsmanager sind die geringe Kenntnis des Tätigkeitsprofils selbst innerhalb der Erwachsenenbildung: *„würde einem Menschen in der Erwachsenenbildung nichts sagen“* (Int. 1, 34), *„in Bildungseinrichtungen fällt das schon auf: Bildungsmanager, was ist das? Sie wissen zwar nicht, was das ist“* (Int. 4, 234f.), *„niemand was darunter vorstellen kann“* (Int. 5, 30). Die Befragte 3 gibt die Begründung: *„nennt sich auch kaum jemand“* (Int. 3, 55), wonach die Berufsbezeichnung nur wenige benutzen würden. Insgesamt bestätigen diese Aussagen die Situation, wie sie Brigitte Gütl und Frank Michael Orthey (2006) dargestellt haben, wonach kein (brauchbares) Berufsbild, das spezifische Arbeitsinhalte definiert, existent sei (vgl. Gütl/Orthey 2006, 31).

Im Zuge der theoretischen Fundierung wurde herausgearbeitet, dass das Bildungsmanagement sowohl auf der Leitungsebene als auch beispielsweise auf der Ebene der pädagogischen MitarbeiterInnen verortet werden kann. Hier wurde ersichtlich, dass das Handeln von Personen ohne Leitungsfunktion eher pädagogischen Ansprüchen entspricht, wodurch ein pädagogischer Zugang zum Bildungsmanagement eher vorhanden wäre. Die Meinungen der Befragten spiegeln das bereits gezeigte diffuse Bild wider, obwohl letztlich doch ein gemeinsamer Tenor ersichtlich wird. Die

Befragten 1 und 3 sehen BildungsmanagerInnen nur in Positionen, die in irgendeiner Weise leitende Funktionen haben, wie Personen, die eine Bildungseinrichtung oder zumindest ein Projekt oder ein Team leiten. Die beiden Befragten verfügen selbst über keine leitenden Funktionen, würden aber über große Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse verfügen. Die Befragten 2 und 5 sehen Bildungsmanagement nicht nur auf der Leitungsebene verankert. Die Befragten sind selbst LeiterInnen von Bildungseinrichtungen und sehen die pädagogischen MitarbeiterInnen in der Programmplanung als BildungsmanagerInnen bzw. würden es für hilfreich erachten, wenn ihre MitarbeiterInnen über eine derartige Ausbildung verfügen würden. Der Befragte 4 macht keine Angaben zur Verortung von Bildungsmanagement, hat selbst keine leitenden Funktionen inne, erlebt sich allerdings als sehr frei. Vier der Befragten geben demnach an, dass sie nicht nur LeiterInnen von Bildungseinrichtungen, sondern auch Projekt- und TeamleiterInnen, sowie pädagogische MitarbeiterInnen, die im Bereich der KursleiterInnen leitende Funktionen ausüben, als BildungsmanagerInnen begreifen. Die Befragten verorten das Bildungsmanagement demnach sowohl auf der Leitungsebene als auch auf der Ebene der pädagogischen MitarbeiterInnen.

Bei der Definition von Bildungsmanagement wurden bereits die Begriffe „Bildung“ und „Management“ isoliert betrachtet und ihr Zusammenspiel und ihre Wechselwirkung analysiert. Für die Verankerung des Bildungsmanagements auf einer pädagogischen Ebene ist die Gewichtung beider Determinanten wesentlich. Verschiedene Aussagen der Befragten geben hierüber Aufschluss. Drei der Befragten sprechen sich dafür aus, dass BildungsmanagerInnen in der Lage sein müssen, die beiden Einflussgrößen in Einklang zu bringen: *„den Spagat schaffen zwischen den wirtschaftlichen Zwängen oder den wirtschaftlichen Dingen“* (Int. 1, 92f.) und den *„pädagogischen Entscheidungen“* (Int. 1, 95), *„eine Bildungsmanagerin muss genau diese zwei Dinge verknüpfen können, da einen Bogen zu spannen“* (Int. 2, 154f.), *„die zwei Dinge zusammenzubringen: ähm, eine kluge Einrichtung zu sein, die, die, äh in gewisser Weise ökonomisch oder erfolgsorientiert verhält, sagen wir mal erfolgsorientiert, und auf der anderen Seite pädagogische Bildungskonzepte hat, die sie nicht vernachlässigt“* (Int. 3, 121ff.). Hier wird deutlich, dass sich die Befragten der Gegensätzlichkeiten, die der Begriff Bildungsmanagement vereint, bewusst und darauf bedacht sind, die „Bildung“ nicht zu vernachlässigen. Die Befragten 3 und 4 machen keine derartigen Angaben, sie sprechen sich allerdings dafür aus, dass Bildungsma-

nagerInnen sehr sensibel für die Bedürfnisse der Zielgruppe sein müssen, um daraufhin ein passendes Bildungsangebot erstellen zu können. Der Befragte 5 spricht auch die gute Handhabung der finanziellen Gegebenheiten an. Auch hier wird deutlich, dass die Befragten Bildungsmanagement nicht fernab von Bildungsansprüchen sehen.

Bei dem Verhältnis von Bildung und Management im Bildungsmanagement-Lehrgang sehen vier der Befragten einen höheren Anteil an Themen, die nicht explizit dem Bildungsbereich zuzuordnen sind: „*spontan würde ich sagen, ist das Pädagogische zu kurz gekommen*“ (Int. 2, 254f.), der Bildungsaspekt sei „*sehr weit im Hintergrund gewesen*“ (Int. 3, 170f.), „*Pädagogik eigentlich das weniger, das Ausschlaggebende war bei dem Lehrgang, sondern eher das Management*“ (Int. 4, 181f.), „*ziemlich klar Schwerpunkt betriebswirtschaftliche Seite*“ (Int. 5, 194). Die Befragte 1, die sich nicht dem allgemeinen Tenor anschließt, empfand das Verhältnis sehr ausgewogen, wobei sie, wie auch die Befragte 3, gegen die strenge Trennung beider Einflussgrößen plädiert. Auch die Befragten 2, 3 und 5 waren trotz der wirtschaftlichen Schwerpunktsetzung mit der inhaltlichen Konzeption zufrieden. Es wird vermutet, dass die Schwerpunktsetzung daraus resultiert, dass der Lehrgang für Personen konzipiert ist, die aus dem Bildungsbereich kommen, woraufhin angenommen wird, dass in dieser Hinsicht genügend Wissen, aber Defizite im Bereich des wirtschaftlichen Know-hows vorhanden sind.

Auch außerhalb des Lehrgangs stellt sich das Verhältnis von Bildung und Management ähnlich dar. Die Befragte 1 meint, „*dass die Pädagogik zu kurz kommt*“ (Int. 1, 173). Sie teilt die Meinung mit der Befragten 2, wonach an erster Stelle das Management stehe und erst bei dem Verbleib von zeitlichen Ressourcen der Bildungsaspekt beachtet werden könne. Die Befragte 3 sieht auch hier den Trend zur Höherbewertung von wirtschaftlichen Kriterien, wobei sie selbst darauf bedacht ist, den Bildungsaspekt nicht zu vernachlässigen. Die Befragten 4 und 5 machen keine Angaben zu diesem Thema, wobei der Befragte 5 mit der zukünftigen Änderung seiner Berufsbezeichnung von Volkshochschul-Direktor auf Leiter Profit-Center auch den skizzierten Trend bestätigt. Die Befragten zeichnen demnach ein Bild, wonach sowohl im Lehrgang als auch in der Praxis das Management im ökonomischen Sinne an erster Stelle rangiert.

Bildungsmanagement-Lehrgang

Bei den Befragten 1 und 4 kam der Anstoß, den Bildungsmanagement-Lehrgang zu besuchen, von ihren Arbeitgebern. Alle Befragten wurden allerdings entweder durch Mitfinanzierung und/oder Dienstfreistellung von ihrer Firma unterstützt. Zusätzliche Motivation für die Befragten 1 und 4, den Lehrgang zu besuchen, war ein klares Bild über Definition und Aufgabengebiete von BildungsmanagerInnen zu bekommen. Die Befragte 3 wollte sich persönlich weiterentwickeln, eine erwachsenenbildungsspezifische Ausbildung haben und mit den richtigen Leuten in Kontakt treten. Auf interessante Menschen zu treffen, um von ihnen zu lernen bzw. ein Netzwerk aufzubauen, haben sich auch die Befragten 1 und 2 erwartet. Die Befragten 1, 2 und 5 nennen Projektmanagement als Bereich, in dem sie sich eine Wissenserweiterung gewünscht hatten. Die Befragte 2 hat sich zusätzlich erwartet, Instrumente für Führung und Personalentwicklung kennen zu lernen. Bei der Befragten wird auch deutlich, dass Bildung für sie etwas Wichtiges und Schönes ist und sie gerne Bildungsveranstaltungen besucht, einfach nur, um sich weiterzubilden und selbst Bildung zu konsumieren. Letztendlich erwartet sie sich durch die weitere Qualifikation auch bessere Chancen bei einem eventuellen Jobwechsel. Der Befragte 5 hat sich in den Bereichen Zeitmanagement, Qualitätsmanagement und Marketing zusätzliches Know-how erwartet. Die Befragte 3 erwartete sich Professionalisierung, vor allem im Management-Bereich, und der Befragte 4 eine Erweiterung und Spezialisierung von Management-Wissen auf den Bildungsbereich. Die Erwartungen der Befragten beziehen sich demnach überwiegend auf das Kennenlernen von Instrumenten im Management-Bereich, was auch darauf zurückgeführt werden könnte, dass sich die Befragten im Bildungsbereich für ausreichend kompetent halten und hier kein zusätzliches Know-how benötigen. Lediglich der Befragte 4 erwartete sich spezielles Management-Know-how für den Bildungsbereich.

Vier der Befragten waren mit dem Lehrgang zumindest größtenteils zufrieden. Lediglich die Erwartungen des Befragten 4 wurden nicht erfüllt. Einzig positiv sieht er die gewonnenen Kontakte und Einblicke in andere Bildungseinrichtungen. Im Übrigen nennen alle Befragten den Austausch in der Gruppe und den Aufbau von Kontakten als sehr hohen Zusatznutzen des Lehrgangs. Die Befragten 2, 3 und 5 empfanden die Auswahl der TrainerInnen in überwiegendem Maße für sehr glücklich. Für den

Befragten 4 war der Lehrgang zu wenig tiefgreifend. Über das gelehrte Wissen hätte er bereits vor dem Lehrgang verfügt. Vor allem die Behandlung der Bereiche Personalentwicklung, Rechnungswesen und Marketing war ihm zu oberflächlich. Diese Oberflächlichkeit bemängelt auch die Befragte 2, wobei sie diese Konzeption für sich akzeptieren konnte. Die Befragte 1 hatte hingegen das Gefühl, dass dort, wo es wichtig war, nicht nur ein Überblick, sondern auch ein Einblick gegeben wurde. Organisationsentwicklung, Projektmanagement und Zeitmanagement waren für den Befragten 4 sehr spannende Themen, er fügt jedoch hinzu, dass er dafür keinen Bildungsmanagement-Lehrgang benötigt hätte. Projektmanagement und Zeitmanagement sieht auch der Befragte 5 als inhaltlich sehr gelungene Module. Einzig im Bereich des Finanzmanagements hätte ihm der Lehrgang nichts geboten. Das bildungsspezifische Management-Wissen, das sich der Befragte 4 erwartet hatte, wurde seiner Ansicht nach nicht geboten. Als überwiegend positiv wird demnach von allen Befragten der Erfahrungsaustausch in der Gruppe und das gewonnene Netzwerk gesehen, drei der Befragten nennen die Wahl der Vortragenden als sehr positiv, und zwei der Befragten fanden die Bereiche Projektmanagement und Zeitmanagement als sehr gut dargebracht.

Bei den Befragten 1, 2 und 4 hatte der Besuch des Lehrgangs keine direkten beruflichen Auswirkungen. Die Befragte 1 gibt an, vorher ohne und jetzt mit Bildungsmanagement-Lehrgang Projekte zu machen, das gewonnene Wissen würde ihr aber bei ihrer Arbeit durchaus Hilfestellungen leisten. Die Befragte 2 meint, dass ihre Position in der Firma klarer geworden sei und sich inhaltlich und systemisch viel verändert hätte. Der Befragte 4 konnte keine Konzepte aus dem Lehrgang in die Arbeitsprozesse seiner Einrichtung integrieren, er wäre jedoch in seiner Arbeit bestätigt worden und kann durch die Einblicke in andere Organisationen und Arbeitsweisen beruhigter arbeiten. Zudem würde es anderen Stellen positiv auffallen, dass er diese Ausbildung absolviert hat. Die Befragte 2 hat ihren aktuellen Arbeitsplatz aufgrund des Besuchs des Lehrgangs bekommen, und auch der Befragte 5 konnte sich dadurch in der Hierarchie weiterentwickeln. Zwei der Befragten haben demnach ihren derzeitigen Arbeitsplatz aufgrund der Absolvierung des Lehrgangs erhalten, die restlichen Befragten konnten sich zwar nicht beruflich verändern, sehen jedoch positive Auswirkungen auf ihre berufliche Tätigkeit.

Problematiken

Die Befragten 1, 2 und 5 nennen als erste Problematik in der Erwachsenenbildung den Mangel an finanziellen Mitteln bzw. finanzieller Unterstützung. Die Befragten 1 und 2 sprechen zudem von prekären Arbeitsverhältnissen im TrainerInnenbereich, wobei die Befragte 2 auch den Bereich der administrativ Tätigen als finanziell vernachlässigt sieht. Die Befragte 1 sieht hieraus resultierend einen Trend der Erwachsenenbildung zur Luxusware und hofft, dass die pädagogische Qualität unter diesen Widrigkeiten nicht leiden muss. Für die Befragten 1 und 3 ist es problematisch, dass die Erwachsenenbildung ihrer Ansicht nach nicht den gebührenden gesellschaftlichen Stellenwert erfahren und über zu wenig eigene Identität verfügen würde. Die Befragte 2 kritisiert arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, da sie hier eine Verschwendung von finanziellen Ressourcen sieht und auch das Bildungsverständnis der Vortragenden in solchen Maßnahmen nicht dem ihren entspreche. Die Befragte 3 sieht den Mangel an tatsächlich vorhandenem Bildungsmanagement-Know-how in Erwachsenenbildungseinrichtungen als problematisch. Als Gebiet mit sehr hohem Verbesserungspotenzial sieht sie den Bereich des Marketings. Der Befragte 4 sieht ein Überangebot an Lehrgängen, das nicht mehr transparent sei, als problematisch. Weiters nennt er den *„Drang in der Erwachsenenbildung sich verkaufen zu müssen“* (Int. 4, 272f.), wodurch es zu einem Vorrang wirtschaftlicher gegenüber inhaltlicher Überlegungen kommen würde. Zusätzlich sieht der Befragte 4 die Zertifizierung von Bildungseinrichtungen kritisch, da sich dadurch, seiner Meinung nach, Qualität und Professionalität nicht messen lassen würden. Die Befragten 2 und 5 sehen auch die Wirtschaftskrise als problematisch, worauf die Befragte 2 allerdings nicht näher eingeht. Der Befragte 5 sieht hierdurch die Weiterbildungsbereitschaft und -möglichkeit der TeilnehmerInnen gefährdet, da die Weiterbildung erstrangig notwendigen Sparmaßnahmen zum Opfer fallen würde. Der Befragte 5 spricht zudem mit nicht erwachsenengerechten Curricula auch inhaltliche Problematiken an.

Die Befragten nennen überwiegend Problematiken, die im pädagogischen und inhaltlichen Bereich liegen. Wenn die Befragten einen Mangel an finanziellen Mitteln diagnostizieren, sehen sie diesen als negativ für die pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung. Es wird hier deutlich, dass den Befragten der Bildungsaspekt sehr bedeutsam ist und sie gegen eine Vernachlässigung dessen, zumindest rhetorisch, eintreten. Der Trend zur Verwirtschaftlichung der Erwachsenenbildung spiegelt

sich in den Aussagen der Befragten allerdings ebenso wider und eine gewisse Machtlosigkeit der pädagogischen gegenüber den wirtschaftlichen Einflussgrößen wird angedeutet. Dies wäre ein Indiz dafür, dass es bislang auch mit Hilfe von Werkzeugen des Bildungsmanagements nicht erreicht werden konnte, Bildung und Wirtschaft in einer gegenseitig gewinnbringenden Weise zusammenzubringen.

Diese Problematiken würden sich auch auf die Tätigkeitsbereiche der Befragten auswirken. Die Befragte 1 sieht durch die mangelnde finanzielle Unterstützung der Erwachsenenbildung, insbesondere der Bildungsforschung, eine unmittelbare Gefährdung ihres Arbeitsplatzes. Der Befragte 5 befürchtet aufgrund dessen eine Benachteiligung einzelner Maßnahmen, wie der Studienberechtigungsprüfung, die gefährdet sei, in Zukunft nicht mehr gefördert zu werden. Die Befragte 2 befürchtet, durch einen erhöhten Arbeitskräfte-Zustrom in der derzeitigen Krisenzeit das Niveau nicht halten zu können. Ebenso sieht sie es für sich negativ, ohne Matura keine Möglichkeit zu haben, einen Master-Lehrgang absolvieren zu können. Die Befragte 3 sieht die Auswirkungen in den mangelnden Kompetenzen der Tätigen in der Erwachsenenbildung. Die Befragten 4 und 5 versuchen den Auswirkungen der Problematiken aktiv entgegenzuwirken. Der Befragte 4 indem er auch weniger populäre Themen in sein Programm integriert und der Befragte 5 indem er für erwachsenengerechtere Curricula im zweiten Bildungsweg eintritt. Die Auswirkungen von Problematiken in der Erwachsenenbildung sehen die Befragten demzufolge in sehr unterschiedlichen Bereichen.

Die Befragten 1, 2 und 3 geben als Erstes an, dass ihnen ihr Wissen und Können als Bildungsmanagerin nicht im Umgang mit den genannten Problematiken behilflich wäre. Bei weiterem Nachdenken meint die Befragte 1 allerdings, dass sie durch dieses Wissen und Können einen weiteren Blick hätte und gelassener agieren könne, die Befragte 2 gibt an, dass es ihr durchaus helfen würde, es ihr allerdings schwer falle, die Hilfestellungen zu konkretisieren, die Befragte 3 meint nach kurzem Nachdenken, dass sie aufgrund ihres Know-hows Veränderungen bewirken könne, was ihr im Umgang mit den genannten Problematiken Unterstützung bietet. Die Befragten 4 und 5 schätzen ihr Wissen aus dem Bildungsmanagement-Lehrgang als nicht unterstützend ein. Sie gehen davon aus, dass es ihr Erfahrungswissen und andere Ausbildungen seien, die ihnen hier Hilfestellungen bieten. Dieses Erfahrungswissen sei jedoch auch Wissen im Sinne des Bildungsmanagements.

Den Befragten fällt es schwer, ihr Wissen und Können als BildungsmanagerInnen greifbar zu machen und daraus resultierend als konkrete Hilfestellungen anzusehen. Im Umgang mit Problematiken in der Erwachsenenbildung schätzen die Befragten 1, 2 und 3 ihr Wissen und Können als BildungsmanagerInnen als wenig hilfreich ein. Die Befragten 4 und 5 schätzen den Bildungsmanagement-Lehrgang als wenig bis nicht hilfreich ein, bewerten jedoch andere Ausbildungen und ihre Erfahrung als förderlich.

Professionalität/Professionalisierung

Nur zwei der Befragten erwähnen die klassischen Professionen, wobei die Befragte 3 diese nur erwähnt und bei ihrer Charakterisierung von Professionalität nicht näher auf diese eingeht und der Befragte 4 der Ansicht ist, dass die Kriterien von Professionalität im professionstheoretischen Sinne nicht im Interview gefragt wären. Der Befragte 4 spricht die KlientInnenzentrierung bei den klassischen Professionen an und bezieht sich auch bei seinen Charakteristika von Professionalität im praktischen Sinne ausschließlich auf die Klientin bzw. den Klienten. Auch für den Befragten 5 sind zufriedene KundInnen sowie FördergeberInnen und ein gutes Arbeitsklima in Verbindung mit einem guten Qualitätsmanagement Kriterien von Professionalität. Die KlientInnenzentrierung bleibt allerdings das einzige klassische Merkmal, das die Befragten erwähnen. Der Befragte 5 gesteht, dass es ihm schwer falle, Professionalität zu definieren, und auch die Befragte 1 gibt zu verstehen, dass es keine Definition von Professionalität für die Erwachsenenbildung gebe. Für die Befragten 2 und 3 ist Professionalität gekennzeichnet durch Erfahrung, für die Befragte 2 genauer Wissen in Verbindung mit Erfahrung und Persönlichkeit. Für die Befragte 2 ist es zudem wichtig, zu seinen Handlungen zu stehen. Die Befragte 1 nennt als Kriterien von Professionalität Verlässlichkeit, Überblick und ein effizientes Zeit- und Informationsmanagement. Die Befragte 3 nennt Gelassenheit, Analyse-, Reflexions- und Begründungsfähigkeit und ein gezieltes Handlungsvermögen als Charakteristika von Professionalität.

Wie bereits herausgearbeitet wurde, kann Professionalität für die Erwachsenenbildung in einem professionstheoretischen Sinne, wie ihn Rudolf Stichweh (1992/1994/1996) und Ulrich Oevermann (1996) bestimmen, nicht in Anspruch genommen werden. Da es für die Erwachsenenbildung nicht sinnvoll erscheint, sich in

Nachahmungsversuchen an den klassischen Professionen zu messen, wurden Kriterien, wie sie Wiltrud Gieseke (1996) zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung beschreibt, als zweckmäßigere Bestimmungen von Professionalität für die Erwachsenenbildung ausgewiesen. Auch die Befragten gingen kaum auf Merkmale der klassischen Professionen ein, wobei nicht klar ist, ob sich alle Befragten bereits mit diesen Kriterien von Professionalität auseinandergesetzt haben. Die Tatsache, dass nur zwei der Befragten die klassischen Professionen erwähnen, lässt den Schluss zu, dass dies bislang nicht der Fall war oder sie diese von vornherein nicht in Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung bringen. Bei den praktischen Kriterien von Professionalität, finden die Befragten jedoch auch keinen eindeutigen Konsens. Am häufigsten werden Erfahrung, zufriedene KundInnen und gezieltes Handlungsvermögen als Kriterien von Professionalität genannt. Die Befragten gehen demzufolge auf keine Bedingungen von Professionalität in der Erwachsenenbildung ein, wie sie Wiltrud Gieseke (1996) beschreibt.

Alle Befragten schätzen ihre eigene Professionalität als sehr hoch ein. Auffällig ist, dass die weiblichen Befragten auf diese Frage mit Lachen reagieren, der Befragte 4 zuerst auf seine KundInnen verweist und der Befragte 5 nur zögerlich eine Antwort gibt. Das könnte darauf hinweisen, dass diese Frage als sehr „intim“ gesehen wird und Unprofessionalität als eigene Schwäche gesehen wird, die nicht zugegeben werden könnte. Die Befragten 1 und 3 geben an, auf der persönlichen Ebene nicht immer professionell zu handeln, und auch der Befragte 5 meint, dass er bei Personalentscheidungen in letzter Instanz auf sein Bauchgefühl hören würde, was er als nicht professionell einstuft.

Die Befragten, die einerseits alle ein unterschiedliches Verständnis von Professionalität haben, empfinden sich andererseits persönlich bei ihrer Arbeit im Sinne der von ihnen aufgestellten Kriterien nicht in allen Belangen, aber zu großen Teilen als professionell.

Die Befragten 1, 2 und 5 sehen durchaus Professionalität in der Erwachsenenbildung bzw. gute Chancen auf dem Weg dorthin. Die Befragte 1 ist allerdings der Ansicht, dass noch viel Verbesserungs- und Entwicklungspotenzial vorhanden wäre. Die Befragten 3 und 4 unterscheiden Professionalität im klassischen und im praktischen Sinne, wobei beide Ersteres für kaum erreichbar halten. Sie sind sich zudem einig,

dass Professionalität prinzipiell unter anderen Voraussetzungen zu erreichen sei, hier allerdings noch einiges zu tun wäre.

Auf dem Weg zu mehr Professionalität in der Erwachsenenbildung sprechen die Befragten 3 und 4 Bedingungen an, wie sie auch Wiltrud Gieseke (1996) nennt. Die Befragte 3 spricht von einem verbandsübergreifenden Denken und mehr Unterstützung durch Universität und Wissenschaft. Und auch der Befragte 4 fordert mit der Entwicklung von erwachsenenpädagogischen Standards zur Orientierung, eine Bedingung von Professionalität, wie sie auch Wiltrud Gieseke (1996) formuliert. Die Befragten 1 und 2 sprechen sich für mehr finanzielle Mittel bzw. eine sinnvollere Nutzung dieser aus. Die Befragte 1 plädiert zudem für mehr Gelassenheit und Modernität durch strukturelle Förderung, die Befragte 2 wünscht sich einen sinnvolleren und überlegteren Umgang mit Bildungsmaßnahmen, die Befragte 3 hält Veränderungen bei den Kriterien für Einstellung und Zusammenarbeit für notwendig, und der Befragte 5 spricht sich für eine generelle Bewusstseinsbildung und gute Rahmenbedingungen, beispielsweise durch qualifizierte TrainerInnen, aus.

Fachkompetenz

Vier der fünf Befragten haben ein Studium absolviert, wobei nur die Befragte 1 mit dem Studium der Pädagogik mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Sonder- und Heilpädagogik facheinschlägig studiert hat. Die Befragte 3 bewegt sich mit dem Lehramts-Studium Germanistik und PPP zumindest auch im pädagogischen Bereich. Der Befragte 4 hat Soziologie studiert und der Befragte 5 Politikwissenschaft, beide haben zuvor die Handelsakademie besucht. Die Befragte 2 hat nach einer Lehre als Kellnerin, wie auch die Befragte 3, die Krankenpflegeschule absolviert. Erwachsenenbildungsspezifisches Wissen hat die Befragte 2 erst später durch die Grundausbildung beim AMS im Bereich Beratung, die Diplomierung bei der Weiterbildungsakademie und weitere Fortbildungen, die sie nicht näher benennt, erworben. Der Befragte 5 verfügt über keine (erwachsenen)pädagogische Ausbildung, bei dem Befragten 4 kann durch eine Ausbildung zum E-Learning-Trainer zumindest von einer grundlegenden didaktischen Ausbildung ausgegangen werden. Die Befragte 1 hat, zusätzlich zu ihrem spezifischeren Wissen, Lehrgänge in den Bereichen Theaterpädagogik und Bildungsberatung sowie den Lehrgang EB-Profi absolviert. Auch

die Befragte 3 hat Ausbildungen zum Thema Lehren besucht und lässt sich derzeit bei der Weiterbildungsakademie Österreich zertifizieren. Hier zeigt sich ein ähnliches Bild, wie es auch Elisabeth Brugger (1991) beschreibt, wonach die Beschäftigten über Umwege zu einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung gelangt sind. Zudem zeigt sich eine generelle sehr hohe Weiterbildungsbereitschaft bei den Befragten, da alle zusätzlich zu ihrer Erstausbildung und dem Bildungsmanagement-Lehrgang noch weitere Fortbildungen besucht haben bzw. besuchen. Im Bereich der bildungstheoretischen Fachkompetenz verfügen demnach vier der Befragten über Ausbildungen, inwieweit die Kompetenz dadurch tatsächlich ausgebildet wurde, kann allerdings nicht beurteilt werden. Es lassen sich jedoch Aussagen finden, die zwar nicht auf das Vorhandensein von bildungstheoretischer Kompetenz bei den Befragten, aber zumindest darauf hinweisen, dass im Denken und Handeln der Befragten Bildungsansprüche präsent sind: *„Freude habe ich jetzt bewusst auch genommen, weil da haben wir mal beim [Name] ein Seminar gemacht und da ist es um die Freude in der Erwachsenenbildung gegangen“* (Int. 1, 333ff.), *„Bildung hat ja auch mit Persönlichkeitsbildung zu tun“* (Int. 2, 413f.), *„Lernen und Bildung das ist nicht ein Geschäft, das geht an die Grundfesten des Menschseins und aus dem kann man und soll man kein Geschäft machen“* (Int. 3, 441ff.), *„in der Industrie, wo ich sage Prozessschritt 1 bis 10 das geht dort nicht und auch nicht mit dem, was sind die Eingaben und was sind die Effekte oder die die Wirkungen dadurch, das kann ich nicht im Sozialbereich, ich meine Pädagogik“* (Int. 4, 465ff.), *„(w)as wir im Hauptschulbereich lange Zeit schon hoffen, also einfordern, und da jetzt erste Anzeichen sind, dass das passiert, ist, dass es da jetzt ein erwachsenengerechtes Curriculum gibt“* (Int. 5, 300ff.).

Insgesamt ist anzumerken, dass keiner der Befragten bei der direkten Frage nach notwendigen Kompetenzen, um Problematiken in der Erwachsenenbildung im weitesten Sinne professionell entgegenwirken zu können, die Fachkompetenz direkt anspricht. In der Diplomarbeit wurde im Bereich der Fachkompetenz eine Unterscheidung zwischen bildungstheoretischer und wirtschaftlicher Kompetenz getroffen. Beiden Bereichen konnten Aussagen zugeordnet werden. Im Bereich der bildungstheoretischen Kompetenz spricht die Befragte 1 von der Notwendigkeit von Allgemeinwissen vor allem im Bereich des aktuellen Geschehens in Gesellschaft und Politik. Die Notwendigkeit, gesamtgesellschaftliche Entwicklungen immer im Auge zu haben, sprechen auch die Befragten 3, 4 und 5 an. Die Befragte 2 spricht sich für die Kennt-

nis von bereichsspezifischen gesetzlichen Bestimmungen und der Arbeitsmarktpolitik aus. Die Befragte 3 hält es für günstig, die Erwachsenenbildungs-Szene zu kennen. Der Befragte 5 empfindet eine gute sozialwissenschaftliche Basis als hilfreich sowie die Kenntnis von Statistiken und Trendforschungen im Hinblick auf die Gesellschaft bzw. Zielgruppe. Im Bereich der wirtschaftlichen Kompetenzen halten die Befragten 1, 3 und 4 Fachwissen im Bereich Marketing für wichtig, die Befragten 3 und 4 erwähnen die Personalentwicklung, den Befragten 1 und 4 ist Fachwissen im Umgang mit Finanzen bedeutsam. Die Befragte 1 erwähnt zudem die Notwendigkeit von Wissen im Bereich des Projektmanagements, die Befragte 3 führt Organisations- und Qualitätsentwicklung sowie Controlling an, und der Befragte 4 hält noch Wissen im Bereich der Evaluation für bedeutend. Bei dem Befragten 5 dürfte Fachkompetenz keinen besonders hohen Stellenwert haben, er führt allerdings aus, dass BildungsmanagerInnen zumindest über so viel fachliches Wissen in den Bereichen, für die sie das Bildungsmanagement übernehmen, verfügen müssen, um Kontrollfunktionen ausüben zu können.

Im Bereich der bildungstheoretischen Kompetenz sprechen die Befragten den Bereich der Didaktik und die Kenntnis geschichtlicher nationaler und internationaler Entwicklungsbedingungen der Erwachsenenbildung nicht an. In diesem Bereich halten es die Befragten nur für notwendig, Überblick über gegenwärtige gesellschaftliche und politische Entwicklungen zu haben, spezifizieren dies aber auch nicht auf die Erwachsenenbildung. Im Bereich der wirtschaftlichen Kompetenz zählen die Befragten alle in der Diplomarbeit beschriebenen Determinanten auf und ergänzen diese noch beispielsweise um Organisationsentwicklung. Marketing dürfte dabei, wie auch schon in der Literatur ersichtlich wurde, einen hohen, wenn nicht den höchsten Stellenwert genießen.

Ihren Aussagen nach zu urteilen, dürften sich die Befragten 2, 3 und 4 für fachlich kompetent empfinden. Die Befragten 1 und 5 sprechen ihre eigene fachliche Kompetenz nicht direkt an.

Methodenkompetenz

Alle Befragten sind seit mehreren Jahren in der Erwachsenenbildung tätig, vier seit über zehn Jahren. Die Befragten 1, 2, 3 und 4 haben neben administrativen makrodidaktischen Tätigkeiten immer auch mikrodidaktisch mit Erwachsenen gearbeitet. Dieses lässt den Schluss zu, dass die Befragten ihre Fachkompetenz auf der didaktischen Ebene methodisch umsetzen können bzw. es zumindest für die Befragten notwendig wäre, in diesem Bereich fachlich und methodisch kompetent zu sein.

Die Methodenkompetenz ist wie bereits erläutert eng mit der Fachkompetenz verbunden. Die beruflichen Aufgabengebiete der Befragten geben darüber Aufschluss, in welchen Bereichen die Befragten methodisch kompetent sein und über Fachwissen verfügen müssen. Die Befragte 1 betreibt Projektmanagement im Forschungsbereich. Die Befragte 2 managt und leitet Ausbildungen und macht dabei Bedarfsanalysen, Evaluierungen, Projektmanagement, Recruiting und Programmentwicklung. Die Befragte 3 ist hauptsächlich im Bereich Organisation und PR tätig. Hier hat sie es hauptsächlich mit Evaluationen, Qualitätsentwicklung und inhaltlichen Sachen, wie sie es ausdrückt, zu tun. Der Befragte 4 ist in der Programmentwicklung tätig, dabei hat er Bildungsbedarfe zu erheben, Kalkulationen zu machen und TeilnehmerInnen zu betreuen. Zusätzlich ist er mit der Zertifizierung seiner Bildungseinrichtung betraut, obwohl er Zertifizierungen in der gängigen Form sehr skeptisch gegenübersteht. Der Befragte 5 übt überwiegend Leitungs- und Kontrollfunktionen im Finanz- und Personalbereich aus.

Bei der Frage nach notwendigen Kompetenzen von BildungsmanagerInnen sprechen die Befragten 1 und 2 die Notwendigkeit von Methoden- oder Transferkompetenz direkt an. Weiters sprechen vier der fünf Befragten die Erfordernis methodischer Kompetenz auf organisatorischer Ebene an. Zwei der Befragten sprechen sich für die Fähigkeit, einen Bedarf erheben zu können, aus. Insgesamt ist es demnach bei drei der Befragten bei ihrer Tätigkeit notwendig bzw. halten sie es bei BildungsmanagerInnen für wichtig, die Fähigkeit zu besitzen, einen Bildungsbedarf feststellen zu können. Die Befragte 3 spricht auch noch den Bereich der Finanzen und des Personals als kompetenzerfordernde Felder von BildungsmanagerInnen an.

Indizien für das tatsächliche Vorhandensein von Transferkompetenz lassen sich in Aussagen der Befragten 1 und 5 finden.

Sozialkompetenz

Die weiblichen Befragten sprechen die Notwendigkeit von Sozialkompetenz direkt an, die männlichen Befragten machen keine direkte Angabe. Die Befragten 1 und 3 erwähnen die Bedeutung einer guten Kommunikationsfähigkeit für BildungsmanagerInnen. Die Befragten 2 und 4 geben die Notwendigkeit an, gerne mit Menschen zu arbeiten. Die Befragte 1 spricht von der Fähigkeit gut im Team arbeiten zu können. Die Befragte 2 meint, dass Bildungsmanagerinnen kritik- und konfliktfähig sein müssen. Unter sozialer Kompetenz versteht sie auch, wie in dieser Arbeit beschrieben, ein bewusst gestaltetes soziales Handeln im Dienste pädagogischer Zielsetzungen. Für die Befragte 4 zeichnet sich soziale Kompetenz dadurch aus, Beziehungen und Freundschaften reflektieren zu können, um bei Personalentscheidungen weitestgehend objektiv handeln zu können und sich auch von Freundschaftsbeziehungen abgrenzen zu können. Der Befragte 5 ist der Ansicht, dass BildungsmanagerInnen gute NetzwerkerInnen sein müssen. Die Notwendigkeit sozialer Kompetenz und Hinweise auf das Vorhandensein bei den Befragten finden sich in einigen Aussagen.

Reflexive Kompetenz

Bei vier der fünf Befragten lassen sich mehr oder weniger Aussagen zur reflexiven Kompetenz finden. Die Befragten 3 und 4 sprechen die Notwendigkeit dieser Kompetenz bei BildungsmanagerInnen auch dezidiert an und machen Angaben zur Klärung der eigenen Personen und der eigenen Standpunkte. Dem Befragten 4 ist das Thema sogar so wichtig, dass er immer wieder Seminare zu diesem Bereich anbietet. Die Befragte 1 spricht die reflexive Kompetenz zwar nicht direkt an, spricht aber wie die Befragte 3 von der Wichtigkeit der Organisationsdistanz. Die Befragte 2 macht ebenso keine dezidierten Angaben zur reflexiven Kompetenz. Bei ihr lassen sich allerdings, wie bei der Befragten 1, Aussagen finden, die auf die Reflexion der eigenen Person hindeuten.

Personale Kompetenz

Alle Befragten machen Angaben, entweder zu ihrer eigenen personalen Kompetenz, und/oder zur notwendigen personalen Kompetenz bei BildungsmanagerInnen. Dieser Umstand führte dazu, dass die „Personale Kompetenz“ als zusätzliche Kategorie, die in dem zuvor entwickelten Kompetenzprofil nicht eigens vertreten war, eingefügt wurde. Die Befragten 1 und 3 geben dezidiert an, dass BildungsmanagerInnen über personale Kompetenz verfügen müssten. Zusammenfassend nennen die Befragten folgende notwendigen personalen Eigenschaften: Genauigkeit, Verlässlichkeit (Int. 1), Frustrationstoleranz, Akzeptanz und Toleranz (Int. 3). Zusätzlich sei es wichtig, Überblick bewahren zu können, ein Gefühl für notwendige Handlungen zu entwickeln, mit sich selbst im Reinen zu sein (Int. 1), zu seinen Handlung zu stehen (Int. 2), Veränderungen bewirken zu können (Int. 3) sowie gezieltes Handeln und Lust zu haben, Neues zu entdecken, die Zielgruppe im Auge zu haben, für neue Themen offen zu sein und schließlich Lust zu haben, etwas zu verkaufen (Int. 4).

Führungskompetenz

Wie bereits die Personale Kompetenz, wurde auch die Führungskompetenz aufgrund der Interview-Aussagen in das Kategorienschema aufgenommen. Die Befragten 1 und 5 sprechen dezidiert die Notwendigkeit von Führungskompetenz bei BildungsmanagerInnen an. Der Befragten 1 ist es hier wichtig, dass BildungsmanagerInnen die Leitung tatsächlich übernehmen und notwendige Schritte setzen können. Auch für die Befragte 3 dürfte Führungskompetenz bei BildungsmanagerInnen wichtig sein, da sie diese vorrangig auf einer Leitungsebene sieht. Fähigkeiten im Bereich der Personal- und Teamführung nennt sie als bedeutsam. Der Befragte 4 hat selbst Führungstrainings absolviert und Schulungen in diesem Bereich selbst abgehalten, was auf seine diesbezügliche Kompetenz hinweist. Auch der Befragte 5 hat einen einschlägigen Lehrgang in diesem Bereich absolviert. Die Befragte 2 macht keinerlei Angaben über notwendige Führungskompetenzen bei BildungsmanagerInnen, ist aber selbst in diesem Bereich sehr gefordert, da sie ein Ausbildungsinstitut leitet. Auch die Befragten 1 und 5 sind selbst in Führungspositionen bzw. mit Führungsaufgaben betraut.

6.10 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Aufbauend auf die Forschungsergebnisse von Elisabeth Brugger (1991) wurde davon ausgegangen, dass sich die Befragten nicht dezidiert als BildungsmanagerInnen bezeichnen werden. Diese Hypothese konnte im Zuge der empirischen Untersuchung bestätigt werden. Mögliche Gründe für die Nichtverwendung einer derartigen Berufsbezeichnung liegen vermutlich darin, dass die Befragten davon ausgehen, dass die Berufsbezeichnung, selbst innerhalb der Erwachsenenbildung, beinahe unbekannt sei. Begründungen für diese Sachlage könnten wiederum sein, dass auch tätige BildungsmanagerInnen, die über einschlägige Ausbildungen verfügen, Schwierigkeiten mit der Definition und Eingrenzung des Begriffs haben. Die Aussagen der Befragten bestätigen demnach auch die Situation, wie sie Brigitte Gütl und Frank Michael Orthey (2006) dargestellt haben, wonach kein einheitliches Berufsbild, das spezifische Arbeitsinhalte von BildungsmanagerInnen definiert, existent sei. Aus der Literatur und den empirischen Forschungsergebnissen wird deutlich, dass das Bildungsmanagement (noch) über zuwenig eigene Identität verfügt. Diese Erkenntnis wirkt sich auch auf die weiteren Einflussgrößen dieser Untersuchung aus. Denn wenn laut Michaela Pfadenhauer (2003) unter anderem unter Professionalisierung der Prozess der sozialen Verfestigung von Berufsrollen zu verstehen ist, kann dem Bildungsmanagement schwer das Attribut der Professionalität beigelegt werden, wenn nicht einmal der Status des Berufs erreicht ist.

Weitere Unstimmigkeiten für Identität und Professionalität ergeben sich durch die Uneinigkeit bezüglich der Verankerung des Bildungsmanagements auf einer Ebene im erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsfeld. Sowohl in der Fachliteratur als auch im Feld der Befragten wurde ersichtlich, dass Bildungsmanagement auf unterschiedlichen Ebenen notwendig wäre, jedoch fordern unterschiedliche Ebenen auch differenzierte Modi in der Gestaltung von Bildungsmanagement. Es lassen sich demnach keine einheitlichen identitätsstiftenden Momente festmachen. Zusätzlich wird im Zuge der Untersuchung deutlich, dass der Handlungsmodus von BildungsmanagerInnen nicht a priori als ein pädagogischer auszuzeichnen ist. Dies macht es umso schwieriger, die pädagogische Professionalität von BildungsmanagerInnen zu begründen. Positiv ist zu bewerten, dass es drei der Befragten als die Aufgabe des Bildungsmanagements sehen, pädagogische und wirtschaftliche Aspekte so zusammenzuführen, damit sie einander ergänzen. Diese drei Personen machen ebenfalls

darauf aufmerksam, dass es ihnen in ihrer Arbeit ein Bedürfnis sei, den Bildungsaspekt nicht zu vernachlässigen. Den Trend, der auch auf dem Online-Portal „Erwachsenenbildung.at“ beschrieben wird, wonach gegenwärtig die Tendenz bestehen würde, dass die hauptsächliche Aufgabe des Bildungsmanagements darin bestünde, die Erwachsenenbildungseinrichtung nach rein wirtschaftlichen Kriterien und Überlegungen zu einem gewinnträchtigen Unternehmen umzustrukturieren, bestätigen auch die Aussagen der Befragten. Diese sehen in der Praxis eine Höherbewertung wirtschaftlicher Aspekte. Aber nicht nur in der Praxis auch im Bildungsmanagement-Lehrgang, den alle Befragten besucht haben, überwog, laut Ansicht der Befragten, die Vermittlung von Management-Werkzeugen, wobei die Betonung auf Management-Werkzeugen liegt und nicht die Vermittlung von Instrumenten des Wirtschafts- und Finanzbereichs gemeint ist.

Wie erwähnt, haben alle Befragten den „Lehrgang universitären Charakters Bildungsmanagement“ des bifebs absolviert, was zum Anlass genommen wurde auch diesen im Zuge der empirischen Untersuchung zu evaluieren. Die wichtigsten Erkenntnisse, die gleichzeitig die aufgestellten Hypothesen bedienen, beziehen sich hier auf die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen und die beruflichen Auswirkungen für die TeilnehmerInnen. Vier der fünf Befragten waren mit dem Lehrgang größtenteils zufrieden. Einig sind sich die Befragten, dass der Austausch in der Gruppe und der Aufbau von Netzwerken einen sehr hohen Zusatznutzen des Lehrgangs darstellten. Dies könnte auch dahingehend interpretiert werden, dass der Wunsch nach einem verbandsübergreifenden Austausch, welchen auch Wiltrud Gieseke (1996) als im Zuge der Professionalisierung der Erwachsenenbildung herzustellendes Kriterium formuliert, bei den Befragten besteht. Im Bereich der beruflichen Auswirkungen ist zu sagen, dass zwei der Befragten ihren derzeitigen Arbeitsplatz aufgrund der Absolvierung des Lehrgangs erhalten haben, und auch die restlichen Befragten sehen trotz keiner direkten beruflichen Veränderung positive Auswirkungen auf ihre berufliche Tätigkeit.

Ein zentrales Moment dieser Untersuchung stellen aktuelle Problematiken in der Erwachsenenbildung dar. Problematiken werden hier vor allen Dingen im Zusammenhang mit finanziellen Gegebenheiten und bildungstheoretischen Entwicklungen, wie sie Ludwig A. Pongratz (2003) beschreibt, gesehen. Zwei der befragten Bildungsma-

nagerInnen sprechen auch von einem zu geringen gesellschaftlichen Stellenwert und zu wenig eigener Identität der Erwachsenenbildung. In den Aussagen der Befragten spiegelt sich der Trend zur Verwirtschafterung der Erwachsenenbildung wider. Auch wenn die Befragten persönlich zumindest rhetorisch gegen eine Vernachlässigung des Bildungsaspekts eintreten, wird ihre Machtlosigkeit gegenüber immer bedeutender werdenden wirtschaftlichen Einflussgrößen deutlich. Ihr Wissen und Können als BildungsmanagerInnen schätzen die Befragten als nicht hilfreich im Umgang mit aktuellen Problematiken in der Erwachsenenbildung ein.

Bei ihrer Charakterisierung von Professionalität gehen nur zwei der Befragten auf die Merkmale klassischer Professionen ein, wobei Sie davon ausgehen, dass Professionalität in der Erwachsenenbildung prinzipiell zu erreichen wäre, jedoch nicht nach klassischen professionstheoretischen Kriterien. Auch die restlichen drei Befragten rechnen der Erwachsenenbildung hohe Chancen auf die Erlangung des Attributs der Professionalität aus, wobei jede bzw. jeder professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln unterschiedlich definiert. Konsens besteht bei der Einschätzung der eigenen Professionalität – alle Befragten empfinden sich persönlich, im Sinne der von ihnen aufgestellten Kriterien, als professionell. Um Professionalität in der Erwachsenenbildung erreichen zu können, sprechen zwei der Befragten Kriterien an, wie sie auch Wiltrud Gieseke (1996) beschreibt. Dass die Erwachsenenbildung bzw. das Bildungsmanagement nach Kriterien, wie sie Rudolf Stichweh (1992/1994/1996) und Ulrich Oevermann (1996) benennen, nicht den Anspruch auf Professionalität erheben kann, wurde bereits belegt. In der empirischen Untersuchung konnte dieses Bild noch gefestigt werden. Mit Bernhard Koring (1992) wurde allerdings davon ausgegangen, dass es auch noch andere Möglichkeiten gibt, Professionalität für die Erwachsenenbildung zu bestimmen. Bernhard Koring (1992) wirft die Frage nach der möglichen Struktur pädagogischer Professionalität auf. Eine Möglichkeit bieten hier Kriterien, wie sie Wiltrud Gieseke (1996) beschreibt. Da diese allerdings bislang ebenfalls nicht in der Erwachsenenbildung umgesetzt wurden, kann von einer Professionalität in der Erwachsenenbildung in einem allgemein gültigen Sinn nicht gesprochen werden. Ebenso liegen keine Hinweise darauf vor, dass die Etablierung von Bildungsmanagement, sofern es diese überhaupt gibt, in irgendeiner Weise Einfluss auf die Entwicklung genommen hätte bzw. dies zukünftig tun würde.

Um die Frage nach notwendigen Kompetenzen von BildungsmanagerInnen im „professionellen“ Umgang mit aktuellen Problematiken in der Erwachsenenbildung zu klären, wurden aus facheinschlägigen Quellen unterschiedliche Kompetenzprofile für BildungsmanagerInnen aufgearbeitet und vor dem spezifischen Hintergrund ein dementsprechendes Kompetenzprofil abgeleitet. Dieses beinhaltet die Bereiche Fachkompetenz, unterteilt in bildungstheoretische und wirtschaftliche Kompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Reflexive Kompetenz. Die Notwendigkeit dieser Kompetenzbereiche wurde durch die Angaben der Befragten bestätigt. Eine Überarbeitung wurde jedoch dahingehend notwendig, als dass zwei zusätzliche Kompetenzbereiche – Personale Kompetenz und Führungskompetenz – aufgrund häufiger direkter und indirekter Angaben ergänzt wurden.

Es war die leitende Forschungsfrage dieser Diplomarbeit, ob Bildungsmanagement eine Antwort auf aktuelle Problematiken und die Frage der Professionalisierungsbedürftigkeit der Erwachsenenbildung darstellt und welche Kompetenzen BildungsmanagerInnen erwerben müssen, um diese Problematiken „professionell“ bearbeiten zu können.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es das Bildungsmanagement bislang nicht geschafft hat, pädagogische und wirtschaftliche Kategorien so zu vereinen, damit sie einander in für beide Seiten gewinnbringender Art und Weise strategisch ergänzen. Es konnten keine Hinweise dahingehend gefunden werden, dass Bildungsmanagement zur Lösung aktueller Problematiken in der Erwachsenenbildung wie auch zur weiteren Professionalisierung derselbigen beiträgt. Bei den Kompetenzen von BildungsmanagerInnen wäre eine Betonung des bildungstheoretischen und -praktischen Aspekts in der Fach- und Methodenkompetenz wichtig, um Bildungsansprüche nicht zu vernachlässigen. Dabei darf allerdings nicht die Wichtigkeit der Kenntnis und des Einsatzes wirtschaftlicher Werkzeuge herabgesetzt werden, schließlich kann ein wirtschaftliches Handeln auch pädagogischen Interessen dienlich sein. Um im Spannungsfeld pädagogischer und wirtschaftlicher Einflussgrößen bewusst und „professionell“ handeln zu können, ist es für BildungsmanagerInnen notwendig, über reflexive Kompetenz zu verfügen. Weiters wäre es für BildungsmanagerInnen bedeutsam, sozial und personal kompetent zu sein, um in ihrem Aufgabenfeld adäquat agieren zu können. Letztendlich wurde im Zuge der empirischen Untersuchung deutlich, dass BildungsmanagerInnen Führungskompetenz benötigen.

Um eine Änderung der dargestellten Situation herbeiführen zu können, wären grundsätzliche Veränderungen notwendig. Die Erwachsenenbildung müsste politisch und gesellschaftlich eine Aufwertung erfahren, die mit einer zunehmenden Strukturierung und Reglementierung einher zu gehen hätte. Der Ausbildung und Qualifizierung nicht nur von BildungsmanagerInnen, sondern aller in der Erwachsenenbildung Tätigen müsste ein höherer Stellenwert beigemessen werden. Die Forschungsergebnisse dieser Diplomarbeit leisten einen Beitrag, aufzuzeigen, welche Kompetenzbereiche in der Ausbildung besonders förderungswürdig wären, um der Erwachsenenbildung eine Zukunft im Einklang pädagogischer und wirtschaftlicher Determinanten zu ermöglichen.

Ob Angebote, wie die Weiterbildungsakademie Österreich bezüglich der Qualifizierung und Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen und BildungsmanagerInnen richtungsweisend sein können, wird sich zeigen und würde sich als Thema für zukünftige Forschungsarbeiten anbieten. Ebenso ist festzustellen, dass sich die Universitäten in der Ausbildung und somit Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen zurückhalten. Diesen Umstand zu hinterfragen, auch im Hinblick auf die aktuelle Frage, inwieweit die Universität Bildung oder Ausbildung zur Verfügung stellen soll, wäre ebenfalls eine mögliche Fragestellung für zukünftige wissenschaftliche Untersuchungen.

Literaturverzeichnis

- ARGE Bildungsmanagement (2008): Bildungsmanagement: Lehrgang universitären Charakters Nr. 10. Folder. Unter: <http://www.arge-bima.at/> [20.01.2010].
- Arnold, Rolf (1996): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Schneider: Baltmannsweiler.
- Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb., 176.
- Bechtel, Mark (2008): Competence Profiles for Adult and Continuing Education Staff in Europe: Some Conceptual Aspects. In: Nuissl, Ekkehard; Lattke, Susanne (Hrsg.): Qualifying adult learning professionals in Europe. W. Bertelsmann: Bielefeld, 45-61.
- Behrmann, Detlef (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Bisovsky, Gerhard (1991): Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungs-Politik in Österreich seit 1970. Picus: Wien.
- Bildungsserver (2009): Bildungs-Wiki. Bildungsmanagement. Unter: <http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Bildungsmanagement> [20.01.2010].
- Blankertz, Herwig (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. Juventa: München.
- Blankertz, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora: Wetzlar.
- Bohrmann, Inka; Gregerson, Jan (2007): Kompetenzentwicklung und Innovation in der Wissensgesellschaft. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung-Wissen-Kompetenz. Janus: Bielefeld, 44-63.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Springer: Berlin.
- Brugger, Elisabeth (Hrsg.) (1991): Engagement, Hobby oder Karriere? – Der berufliche Weg in die Erwachsenenbildung an den Beispielen USA, Österreich und Schweiz. Picus: Wien.

- Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.A.): Wir über uns. Geschichte. Unter:
http://www.bifeb.at/wir_ueber_uns/geschichte.html [20.01.2010].
- Decker, Franz (1995): Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten, pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen, budgetieren und finanzieren. AOL + Lexika: Lichtenau.
- Decker, Franz (2000): Bildungsmanagement. Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren. Lexika: Würzburg.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): Einleitung. Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske + Buldrich: Opladen, 7-20.
- Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (1997): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Ein praxisorientierter Leitfaden. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.
- Egentenmeyer, Regina; Lattke, Susanne (2007): The EMAE-Project. Developing and Implementing a multinational Master's Programme in Adult Education. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Unter: <http://www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0701.pdf> [20.01.2010].
- Egger, Rudolf (2008): Image der Steirischen Volkshochschulen. Eine empirische Analyse. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Nr. 227, 2-5.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Waxmann: Münster.
- Erwachsenenbildung.at (o.A. a): Bildungsmanager/in. Unter:
<http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/berufsbild/funktionsprofile/bildungsmanagerin.php> [20.01.2010].
- Erwachsenenbildung.at (o.A. b): Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Unter:
http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/bund_bifeb.php [20.01.2010].
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Juventa: Weinheim.
- Federighi, Paolo (2008): Policy Measures for Regional Governance – an Activity Field for Adult Educators. In: Nuissl, Ekkehard; Lattke, Susanne (Hrsg.):

- Qualifying adult learning professionals in Europe. W. Bertelsmann: Bielefeld, 75-85.
- Filla, Wilhelm (2005): Qualität durch Qualifikation. Erwachsenenbildung braucht qualifizierte MitarbeiterInnen. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“ Lit: Wien, 125-142.
- Filla, Wilhelm; Vater, Stefan (Hrsg.) (2009): Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. 23. KEBÖ-Statistik (Arbeitsjahr 2008). Unter: http://files.adulteducation.at/statistik/berichte/Keboe23_v3.pdf [20.01.2010].
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt: Reinbeck bei Hamburg.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, 371-395.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Beltz: Weinheim.
- Fuhr, Thomas (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb.
- Giesecke, Hermann (2001): Ökonomische Implikationen des pädagogischen Handelns. In: Hoffmann, Dietrich; Maack-Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Beltz: Weinheim, 15-22.
- Gieseke, Wiltrud (1988): Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Gieseke, Wiltrud et. al.: Professionalität und Professionalisierung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb., 11-27.
- Gieseke, Wiltrud (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 678-713.
- Gieseke, Wiltrud (1999): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Leske + Budrich: Opladen, 418-429.

- Gruber, Elke; Lenz, Werner (Hrsg.) (1991): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. Profil: München.
- Gruber, Elke (1995): Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. Profil: München.
- Gruber, Elke (2001): Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Studien-Verlag: Innsbruck.
- Gruber, Elke (2004): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Lenz, Werner, Sprung, Annette (Hrsg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Lit: Münster, 213–225.
- Gruber, Elke (2008): Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail Interview. In: Magazin Erwachsenenbildung.at: Qualifiziert für die Erwachsenenbildung? Professionalität in der Diskussion. Unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> [20.01.2010].
- Gruschka, Andreas (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung-Wissen-Kompetenz. Janus: Bielefeld, 9-29.
- Gütl, Brigitte; Orthey, Frank Michael (2006): Differenzen bilden: Bildungsmanagement heute. In: Gütl, Brigitte; Orthey, Frank Michael; Laske, Stephan (Hrsg.): Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. Rainer Hampp: München, 13-56.
- Gütl, Brigitte; Orthey, Frank Michael; Laske, Stephan (2006): Prolog. In: Gütl, Brigitte; Orthey, Frank Michael; Laske, Stephan (Hrsg.): Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. Rainer Hampp: München, 1-9.
- Heilinger, Anneliese (2005): Von der Landschaft zum Markt. Erwachsenenbildung – ein Berufsfeld qualifiziert sich. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“ Lit: Wien, 157-182.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung-Wissen-Kompetenz. Janus: Bielefeld, 30-43.
- Hoffmann, Dietrich; Maack-Rheinländer, Kathrin (Hrsg.) (2001): Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Beltz: Weinheim.

- Hoffmann, Dietrich (2001): Die Auswirkungen der ‚unsozialen Marktwirtschaft‘ auf den pädagogischen Zeitgeist. In: Hoffmann, Dietrich; Maack-Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Beltz: Weinheim, 23-48.
- Hopf, Christel (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz: Weinheim, 177-182.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ehrhard Bahr (Hrsg.) (2004): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Reclam: Stuttgart, 8-17.
- Knoll, Jörg (2002): Denken und Handeln in Übergängen – Einleitung. In: Bastian, Hannelore; Beer, Wolfgang; Knoll, Jörg (Hrsg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung. Bertelsmann: Bielefeld, 7-10.
- Knowledge Base Erwachsenenbildung (o.A.): Historiografie. Zweite Republik. Ökonomische Wende. Unter:
<http://www.adulteducation.at/de/historiografie/ausstellung/228/> [20.01.2010].
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2007): Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Unter: http://www.vbw-bayern.de/agv/downloads/5223@agv/Aktionsplan_Erwachsenenbildung.pdf [20.01.2010].
- Koring, Bernhard (1992): Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske + Buldrich: Opladen, 171-199.
- Kraft, Susanne (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Unter: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf [20.01.2010].
- Kuper, Harm (2005): Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung. W. Kohlhammer: Stuttgart.
- Lattke, Susanne (2007): Studiengänge Erwachsenenbildung in Europa. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Unter:

<http://www.die-bonn.de/doks/lattke0701.pdf> [20.01.2010].

Lenz, Werner (1979): Grundlagen der Erwachsenenbildung. Kohlhammer: Stuttgart.

Lenz, Werner (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. W. Bertelsmann: Bielefeld.

Mayring, Philipp (1995): Analyse-Verfahren erhobener Daten. Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Psychologie Verlags Union: Weinheim, 209–213.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz: Weinheim.

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim.

Meisel, Klaus (1999): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Leske + Budrich: Opladen, 430-442.

Merk, Richard (1992): Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. Luchterhand: Neuwied.

Nuissl, Ekkehard (2005): Professionalisierung in Europa. In: Report 4, 47–56.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 70-182.

Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. W. Bertelsmann: Bielefeld.

Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Leske + Budrich: Opladen.

Pongratz, Ludwig A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Beltz: Weinheim.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hermann Schroedel: Hannover.

Schrittesser, Ilse (2007): Bildung: Organisierter Widerspruch? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Organisationsentwicklung im Bildungssystem. Peter Lang: Frankfurt am Main.

- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske + Buldrich: Opladen, 36-48.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 49-69.
- Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud et. al.: Professionalität und Professionalisierung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb., 28-75.
- WBA-Diplom (2009): Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in mit Schwerpunkt Bildungsmanagement. Unter:
http://www.wba.or.at/studierende/wba-Diplom_BildungsmanagerInnen.pdf
 [20.01.2010].
- Weiterbildungsakademie Österreich (o.A. a): WBA-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in mit Schwerpunkt Bildungsmanagement. Unter:
http://www.wba.or.at/studierende/kompetenzen_bildungsmanagement_diplom.php [20.01.2010].
- Weiterbildungsakademie Österreich (o.A. b): WBA-Absolvent/innen. Unter:
<http://www.wba.or.at/absolventen/absolventinnen.php> [20.01.2010].

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der KEBÖ-MitarbeiterInnenzahl.....	40
Abbildung 2: Kompetenzmodell für BildungsmanagerInnen	79
Tabelle 1: ECTS-Verteilung Weiterbildungsakademie Österreich.....	72

Anhang

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit den Kompetenzen von BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung, wobei den Fragen nachgegangen wird, ob Bildungsmanagement eine Antwort auf aktuelle Problematiken in der Erwachsenenbildung darstellt und welche Kompetenzen BildungsmanagerInnen benötigen, um aktuellen Problematiken in der Erwachsenenbildung „professionell“ begegnen zu können. Anfänglich wird dargestellt, wie sich der gegenwärtige Status quo in der Erwachsenenbildung historisch determiniert hat, um aufzuzeigen, warum es zur Herausbildung des Funktionsprofils des Bildungsmanagements gekommen ist. Im Zuge dessen wird auch über die Entwicklung des Bildungsbegriffs Aufschluss gegeben. In der Darstellung skeptischer, moderater und befürwortender Positionen werden unterschiedliche Sichtweisen und Zugänge gegenwärtiger Ökonomisierungstendenzen in der Erwachsenenbildung deutlich. Zusätzlich kommt zum Ausdruck, unter welchen Bedingungen Bildungsmanagement eine Chance für die Erwachsenenbildung darstellen würde. Ein besonderes Anliegen dieser Arbeit ist es überdies, einen Beitrag zur Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung zu leisten, weshalb immer wieder der Bezug zu professionstheoretischen und -praktischen Elementen hergestellt wird. Als Bezugspunkt für die empirische Untersuchung wird ein Kompetenzprofil für BildungsmanagerInnen erstellt, das im Zuge dieser evaluiert und definiert wird.

Abstract

This thesis deals with the competencies of educational managers in adult education and investigates whether educational management is the answer to current issues in adult education. Furthermore, this thesis explores which skills and competencies educational managers need in order to act professionally.

At the beginning an overview of the historical determination of the status quo is given to explain why a functional profile of educational management has gradually evolved. Furthermore, information is provided about the development of the meaning of education and its definition. By way of including sceptical, moderate and positive positions this paper also points out current economic approaches to adult education. Moreover, it discusses the chances educational management could open up for adult education.

It is a major concern of this thesis to make a contribution to the ongoing discussion about the professionalization of adult education and therefore theoretical and practical elements are continuously included as well. A qualifications profile for managers in adult education, which has been created and used for the empirical analysis, is also evaluated in this thesis.

Interviewleitfaden

Fragen zur Tätigkeit

- Welche schulischen und außerschulischen Ausbildungen haben Sie nach der allgemeinen Schulpflicht absolviert? (Spezielle Ausbildungen für die Erwachsenenbildung, das Bildungsmanagement, etc.)
- Seit wann sind Sie in der Erwachsenenbildung tätig?
- Was geben Sie als Ihre Berufsbezeichnung an? Warum?
- Welche Aufgabenbereiche umfasst Ihre derzeitige Tätigkeit (als Bildungsmanagerin/Bildungsmanager)?
- Über welche beruflichen Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse verfügen Sie?
- Waren Sie vor Ihrer aktuellen Tätigkeit auch schon in anderen Bereichen bzw. Positionen in der Erwachsenenbildung tätig?
- Welche beruflichen Tätigkeiten halten Sie – unabhängig von Ihrem persönlichen Tätigkeitsprofil – für die zentralen Aufgaben einer Bildungsmanagerin/eines Bildungsmanagers?

Fragen zum Lehrgang.

- Was war Ihre Motivation, den Lehrgang Bildungsmanagement am bifeb zu besuchen?
- Welche Erwartungen haben Sie an den Besuch des Lehrgangs gestellt?
- Konnten Ihre Erwartungen erfüllt werden?
- In welchem Verhältnis wurden pädagogische und wirtschaftliche Kategorien aus Ihrer subjektiven Sicht im Lehrgang behandelt?
- Hat sich Ihr Tätigkeitsbereich aufgrund der Absolvierung des Lehrgangs Bildungsmanagement am bifeb verändert?

Fragen zur aktuellen Situation in der Erwachsenenbildung.

- Sehen Sie aktuell Problematiken in der Erwachsenenbildung? Welche?
- Haben diese Problematiken auch Auswirkungen auf Ihren Tätigkeitsbereich? Welche?
- Inwiefern bietet Ihnen Ihr Wissen und Können als Bildungsmanagerin/Bildungsmanager Hilfestellungen im Umgang mit diesen Problematiken?

Fragen zur Professionalität in der Erwachsenenbildung.

- Welche Kriterien muss berufliches Handeln für Sie erfüllen, um als professionell gelten zu können?
- Würden Sie Ihre eigene berufliche Tätigkeit als professionell bezeichnen?
- Ist Ihrer Meinung nach Professionalität in der Erwachsenenbildung allgemein bzw. im Bildungsmanagement im Speziellen zu realisieren? Wie?

Abschlussfrage

- Welche Kompetenzen müssen Ihrer Ansicht nach BildungsmanagerInnen erwerben, um aktuelle Problematiken in der Erwachsenenbildung im weitesten Sinne professionell bearbeiten zu können?
- Möchten Sie noch irgend etwas ansprechen oder ist für Sie noch etwas offen geblieben?

Hard facts

- Wie alt sind Sie?
- Haben Sie Kinder? Wie viele?

Kodierleitfaden

Code	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
1	Bildungsmanagement			
1a	Definition/Begriff	Bezeichnung der eigenen beruflichen Tätigkeit, persönliche und allgemeine Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Ich bin Erwachsenenbildnerin, mit Schwerpunkt Bildungsmanagement (Int. 2, 35). • Also ich treffe sämtliche Entscheidungen während den Ausbildungen (Int. 2, 73-74). • Wenn ich an das allgemeine Weiterbildungsprogramm denke, da habe ich sehr, sehr große, fast 100%ige Entscheidungsfreiheit (Int. 4, 85-87). 	Hier werden auch Aussagen zusammengefasst, die die prinzipielle Verankerung des Bildungsmanagements auf einer bestimmten Handlungsebene betreffen.
1b	Verhältnis von Bildung und Management im Bildungsmanagement-Lehrgang	Subjektives Verhältnis von pädagogischen und wirtschaftlichen Lehrgangsanteilen	<ul style="list-style-type: none"> • also ziemlich klar Schwerpunkt betriebswirtschaftliche Seite (Int. 5, 194). • Ja mir ist irgendwie vorgekommen, dass die Pädagogik eigentlich das weniger, das Ausschlaggebende war bei dem Lehrgang, sondern eher das Management (Int. 4, 181f.). • spontan würde ich sagen, ist das Pädagogische zu kurz 	

			gekommen (Int. 2, 255f.).	
1c	Verhältnis von Bildung und Management in der Praxis	Subjektive Beurteilung des Verhältnisses von Pädagogik und Wirtschaft in der Praxis	<ul style="list-style-type: none"> In der Praxis ist es eher so, dass die Pädagogik zu kurz kommt. (Int. 1, 173) 	Aussagen, die sich direkt und indirekt auf den Stellenwert von pädagogischen und wirtschaftlichen Kategorien im praktischen Umfeld der Befragten beziehen, werden codiert.
2	Bildungsmanagement- Lehrgang			
2a	Motivation und Erwartungen	Motivation und Unterstützungen für und Erwartungen an den Besuch des Lehrgangs	<ul style="list-style-type: none"> generell einen Lehrgang zu besuchen, war eine der größten Motivationen (Int. 2, 188f.). Ja, es war einfach für mich so, dieser, diese Erweiterung und Spezialisierung eigentlich von Management-Wissen auf den Bildungssektor, das waren meine Erwartungen (Int. 4, 140 ff.). also wir haben da so eine Teil-, also so eine Abmachung gehabt, es wurde zum Teil unterstützt (Int. 2, 239f.). 	
2b	Zufriedenheit	Generelle Zufriedenheit mit dem Lehrgang	<ul style="list-style-type: none"> eigentlich nicht, nein. Ähm, das Wissen, das ich bekommen habe, war für mich, das habe ich eigentlich schon gehabt (Int. 4, 144f.). 	Inwieweit wurden die Erwartungen erfüllt bzw. war der Besuch des Lehrgangs zufrieden stellend.

			<ul style="list-style-type: none"> • Ja also die sind erfüllt worden (Int. 5, 153). • Eigentlich schon. Ja (Int. 3, 156). 	
2c	Berufliche Auswirkungen	Veränderung des beruflichen Tätigkeitsbereiches innerhalb des Betriebs und/oder Höherqualifizierung, Auswirkungen bei Arbeitssuche und Bewerbung, sonstige berufliche Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> • Ich hab in der gleichen Position gearbeitet, da hat sich nichts verändert ... also es ist größer geworden und mehr (Int. 2, 259f.). • den Arbeitsplatz jetzt, den habe ich sicher auch aufgrund des BIMA-Lehrgangs bekommen (Int. 3, 201f.). • ich mach weiterhin Projekte. Ich hab das vorher ohne den Bildungsmanagement-Lehrgang gemeistert, mach' es jetzt mit, es hilft mir aber schon (Int. 1, 176ff.). 	
3	Problematiken			
3a	Aktuelle Problematiken in der Erwachsenenbildung	Subjektiv gesehene Problematiken in der Erwachsenenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist sicher das Finanzielle immer wieder, dass der finanzielle Druck sehr stark ist, dass es sehr viele prekäre Arbeitsverhältnisse gibt, gerade im Trainerbereich (Int. 1, 205ff.). • so dieses Überangebot an Lehrgängen, die für die Menschen, die diese Lehrgänge machen, eigentlich nicht mehr transparent sind 	Allgemeine Problematiken, die in der Erwachsenenbildung gesehen werden, werden codiert.

			<p>(Int. 4, 256ff.).</p> <ul style="list-style-type: none"> Also ich glaube ein wesentlich- oder ein Hauptbereich der Problematik ist einfach das liebe Geld (Int. 5, 258f.). 	
3b	Auswirkungen	Allgemeine und tätigkeitsbezogene Auswirkungen dieser Problematiken und Handlungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> was ich für mich seh, ist, dass es für Erwachsenenbildner noch nichts konkret in Richtung Master was gibt, also wenn ich jetzt eine, eine aufbauende Ausbildung machen will, gibt es derzeit einfach nicht Konkretes (Int. 2, 291ff.). ich versuche immer wieder auch unpopuläre Seminare auch anzubieten (Int. 4, 310f.). also ich merk dann halt auch, gerade weil ich mich mit Erwachsenenbildung beschäftige, noch dazu mit allgemeiner Erwachsenenbildung und noch dazu dann eher mit sozial benachteiligten Gruppen, ahm, dass da oft nicht das Geld da ist, dass man gut forschen kann oder dass man lange da Projekte hat, wo man begleitende Forschung anbieten kann (Int. 1, 235ff.). 	Problematiken, Auswirkungen dieser und Handlungsstrategien im Umgang mit diesen in Bezug auf die eigene Tätigkeit

3c	Hilfestellungen	Bewertung der Relevanz des eigenen Wissens und Könnens als Bildungsmanagerin bzw. Bildungsmanager im Umgang mit den genannten Problematiken	<ul style="list-style-type: none"> • Nein, nein, insofern nicht, weil ein Lehrgang Bildungsmanagement oder jeglicher Lehrgang Organisationsentwicklung, Sozialmanagement, das ist ganz egal, kann ja nur, ähm, allgemeines Wissen verkaufen (Int. 4, 344ff.). • Mit denen, die ich jetzt angesprochen hab ..., nicht so eigentlich gell, nein (Int. 2, 310). • Nein, eher meine soziale Kompetenz (Int. 3, 304). 	Auch Aussagen, die sich nur auf die Hilfestellung des im Lehrgang vermittelten Bildungsmanagement-Wissens und -Könnens beziehen, werden codiert.
4	Professionalität/Professionalisierung			
4a	Kriterien	Kriterien für professionelles berufliches Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Professionalität hat sehr viel mit Erfahrung zu tun (Int. 3, 316). • dass es eben einen klaren gesellschaftlichen Auftrag gibt, ähm, zur Erbringung einer Dienstleistung, an deren Ende ein Klient steht oder eine Klientin steht (Int. 4, 366ff.). • also all das zusammen ergibt zumindest einmal eine gute Basis und wenn man das wirklich noch einmal gut umsetzt und die Kunden 	Aussagen sowohl zu klassischen als auch zu praktischen Kriterien von Professionalität werden codiert.

			wirklich zufrieden aus dem Haus geht, gehen, dann kann man zumindest sagen hat man gegenüber seinen Kunden professionell gearbeitet (Int. 5, 460ff.).	
4b	Eigene Professionalität	Selbsteinschätzung der eigenen Professionalität im beruflichen Handeln als Bildungsmanagerin bzw. Bildungsmanager	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrheitlich auf jeden Fall (Int. 5, 499). • (lacht) Ich gebe mein Bestes ... zu 75% ja (Int. 2, 355). • An sich von der Tätigkeit bin ich sehr ah recht weit, in der Professional- ob es jetzt ... schwer zu sagen, ja, also sagen wir halt ja (Int. 3, 345). 	
4c	Professionalität in der Erwachsenenbildung bzw. im Bildungsmanagement	Stand und Erreichbarkeit von Professionalität in der Erwachsenenbildung bzw. im Bildungsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Ja warum nicht. Also es gibt, es ist noch einiges zu tun, das Bewusstsein glaube ich fehlt, dass man das gezielt angehen sollte und ... prinzipiell glaube ich schon, ja (Int. 3, 353ff.). • find ich, dass eh sehr professionell gearbeitet wird (Int. 1, 318f.). • Ja natürlich, absolut. Ähm, je nachdem, welches Kriterium man jetzt anlegt (Int. 4, 422). 	Aussagen zu Stand und Erreichbarkeit von Professionalität in der Erwachsenenbildung bzw. im Bildungsmanagement im klassischen und/oder praktischen Sinne werden codiert.
4d	Handlungsstrategien	Strategien zur Realisierung von Professionalität	<ul style="list-style-type: none"> • Also man müsste das explizieren, man müsste das auf- 	

		in der Erwachsenenbildung bzw. im Bildungsmanagement	<p>schreiben und sagen, das sind, das ist dieser Ethik-Kodex der Erwachsenenbildung, wobei ich glaube, den gibt es sogar schon (Int. 4, 428ff.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da gehört einerseits einmal Rahmenbedingungen dazu (Int. 5, 571f.). • Wenn mehr Geld da wär', also ich glaub' Geld ist schon da, aber es wird nicht sehr sinnvoll genutzt zum Teil (Int. 2, 378f.). 	
5	Kompetenzen			
5a	Fachkompetenz	Einschlägige Aus- und Weiterbildungen, persönliches Fachwissen in den Bereichen (Erwachsenen-)Pädagogik und Wirtschaft, notwendiges fachliches Wissen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um das aktuelle Geschehen in der Gesellschaft und Politik, also Allgemeinwissen (Int. 1, 351f.). • im Rahmen der Volkshochschule Weiterbildungen zum Thema Lehren (Int. 3, 12f.). • es tut sich sehr viel im Bereich der Erwachsenenbildung, vor allem auch im Bereich der Alphabetisierung, Basisbildung (Int. 5, 330ff.). 	Ebenso Aussagen, die auf das Vorhandensein der Kompetenz bei der bzw. dem Befragten hinweisen, werden codiert.
5b	Methodenkompetenz	Einschlägige berufliche Erfahrung, eigener Tätigkeitsbereich, typischer Tätigkeitsbereich notwendiges methodisches	<ul style="list-style-type: none"> • ich manage und leite Ausbildungen, ich manage und führe auch durch Fortbildungen und Weiterbildungen, mache Bedarfsanaly- 	Ebenso Aussagen, die auf das Vorhandensein der Kompetenz bei der bzw. dem Befragten hinweisen, werden codiert.

		Können	<p>sen, mache Evaluierungen (Int. 2, 40ff.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie recherchiere ich, wie mache ich Abfragen, wie kann ich Informationen filtern (Int. 4, 530f.). • 11 Jahre, also mit kleineren Kursen zu Beginn (Int. 1, 19). 	
5c	Sozialkompetenz	Notwendigkeit und Determinanten	<ul style="list-style-type: none"> • Also BildungsmanagerInnen müssen eine soziale Kompetenz haben (Int. 2, 399f.). • Kommunikationsfähigkeit ist sicher extrem zentral (Int. 3, 396f.). • wenig Zeit verschwendet worden beim Gruppenbildungsprozess (Int. 5, 158). 	Ebenso Aussagen, die auf das Vorhandensein der Kompetenz bei der bzw. dem Befragten hinweisen werden codiert.
5d	Reflexive Kompetenz	Reflexion der eigenen Position und fremder Standpunkte, Fähigkeit zur Organisationsdistanz	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstevaluation, also zu schauen ob, dass das gut in einer durch anerkannte Standards abgedeckte Richtung geht (Int. 4, 280ff.). • Vielleicht insofern als dass ich durchaus auch sehr distanziert auf das schauen kann und das nicht nur als, ahm, Schwäche meiner Institution sehe oder Schwäche einzelner Personen (Int. 1, 261ff.). • diese Fähigkeit zur Selbstre- 	Aussagen zur generellen Notwendigkeit bei BildungsmanagerInnen sowie Aussagen, die auf das Vorhandensein der Kompetenz bei der bzw. dem Befragten hinweisen werden codiert.

			flexion und Selbstdistanz ist, das würde auch in Leitungspositionen ganz wichtig sein (Int. 3, 388f.).	
5e	Personale Kompetenz	eigene sowie notwendig empfundene personale Eigenschaften	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstkompetenz quasi, also wie ich mit mir auch im Reinen bin, gerade auch in der Arbeit (Int. 1, 356f.). • zu dem stehen, was man macht (Int. 2, 427). • braucht man fürs Erste mal Frustrationstoleranz und Akzeptanz und Toleranz und dann die Fähigkeit, das zu verändern (Int. 3, 307f.). 	Ebenso Aussagen, die auf das Vorhandensein der Kompetenz bei der bzw. dem Befragten hinweisen werden codiert.
5f	Führungskompetenz	Ausbildungen, Erfahrungen, Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> • wenn das eine meiner Kolleginnen so macht, dann hätte das ein ernstes Gespräch zur Folge (Int. 5, 596f.). • habe Führungskräftebildungen gemacht (Int. 4, 12). • ein Lehrgang. Führen und Leiten hat sich das genannt (Int. 5, 6f.). 	Aussagen, die auf die subjektiv empfundene Notwendigkeit sowie das Vorhandensein der Kompetenz bei der bzw. dem Befragten hinweisen, werden codiert.

Kategorienschema Interview 1 (als Beispiel)

Code	
1	Bildungsmanagement
1a	Definition/Begriff
	<ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaftliche Mitarbeiterin, ich bin in einem Forschungsinstitut für Erwachsenenbildung (29f.). • Bildungsmanager also eigentlich ein sehr diffuser Begriff ist. Er klingt halt super cool und er klingt, finde ich, auch sehr professionell, aber er würde einem Menschen in der Erwachsenenbildung nichts sagen (32ff.). • würde mich nicht als Bildungsmanagerin bezeichnen (36ff.). • Relativ viele, weil wir ein recht ein kleines Team sind und ich einen eigenen Fachbereich habe (64f.). • man kann Bildungsmanagement sicher nicht nur auf einer Leitungsebene sehen. Im Prinzip, wenn man es sehr, sehr weit fasst, ist Bildungsmanagement sehr, sehr viel und betrifft sehr viele Aufgaben in der Erwachsenenbildung, aber ich sehe sehr wohl auch administrative Aufgaben als Bildungsmanagement-Aufgaben (72ff.). • Ich sehe dann doch Bildungsmanager eher in den leitenden Aufgaben (88). • Bildungsmanager ist für mich schon einer, der in irgendeiner Weise ein Projekt leitet, ein Team leitet in irgendeiner Weise, Verantwortung hat für einen bestimmten Bereich in einem Unternehmen, einer Bildungseinrichtung (89ff.). • Bildungsmanager soll für mich dann den Spagat schaffen zwischen den wirtschaftlichen Zwängen oder den wirtschaftlichen Dingen, die zu klären sind, wenn man wo arbeitet (...) und dann halt auch die Planung bis hin zu pädagogischen Entscheidungen (91ff.).
1b	Bildung (Pädagogik)/Management (Wirtschaft) im Lehrgang
	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn man sagt, Wirtschaft ist sehr viel das Finanzielle, dann ist das sicher zu wenig berücksichtigt worden (160f.). • wenn man sagt, wirtschaftlich ist sehr wohl, und das ist es ja, Marketing und Projektmanagement (...) ist vom Wirtschaftlichen auf alle Fälle sehr viel gekommen (162ff.). • würde ich eben die Grenze nicht so stark ziehen, weil, ah, ich da gerade beim Marketing und beim Projektmanagement und einfach auch sehr viel, was die Implementierung dieser Dinge betrifft, also sehr viel im pädagogischen Bereich sehe (165ff.). • immer sehr schön, ähm, die Kontroverse wieder aufgebrochen worden zwischen Pädagogik und Wirtschaft (168f.). • Also für mich war es eigentlich schon sehr ausgewogen (171f.).

1c	Bildung/Management in der Praxis
	<ul style="list-style-type: none"> • Also wenn das Projekt gut läuft, dann kann man auch gut forschen, (lacht) und wenn das Management gut passt, dann hat man auch Zeit für genug Zeit fürs Inhaltliche (59ff.). • In der Praxis ist es eher so, dass die Pädagogik zu kurz kommt (173). • das geht sehr oft verloren, dass Lernen eigentlich etwas Schönes ist, und das merkt man dann schon an der Struktur einer Einrichtung, dass einfach der Stress schon da ist, weil etwas termingerecht fertig sein muss, weil da, da, da, weil einfach viel zum Organisieren ist, wo einfach im Alltagsgeschäft dann keine Zeit mehr ist und solche Dinge (336ff.). • in Österreich, glaub' ich, ein prinzipielles Problem, dass Bildung zwar immer recht groß geredet wird, dass es schon wichtig sei, aber dann doch zu wenig politischer Rückhalt ist (216f.).
2	Bildungsmanagement-Lehrgang
2a	Motivation und Erwartungen
	<ul style="list-style-type: none"> • ein Vorschlag von meinem Chef, dass ich das mache (105f.). • dass ich mal einen Überblick kriege, was es eigentlich heißt, Bildungsmanager zu sein, oder was welche Aufgaben Bildungsmanagement umfasst (121ff.). • überall mehr Einblick zu bekommen als ich schon durch diesen Grund-Lehrgang EB-Profi bekommen habe (123f.). • ein bisserl mehr reinzuschnuppern, eben auch, was heißt Projektmanagement, ist das jetzt nur ein Begriff oder stehen da tatsächlich Instrumente und Strukturen dahinter, ahm, wenn es ums Finanzielle geht, was braucht man bei welcher Größe von einem Projekt (124ff.). • dass interessante Leute im Lehrgang sitzen aus anderen Einrichtungen, wo ich einfach auch von denen sehr viel lernen kann (129f.).
2b	Zufriedenheit
	<ul style="list-style-type: none"> • aber im Prinzip kann man alles, was man jetzt im Bildungsmanagement auch gelernt hat, kann ich umsetzen (43ff.). • das hat sich auch ziemlich erfüllt. Also schon auch das Soziale und dieses Netzwerk, was man da zum Teil auch aufbauen kann (132f.). • Ja. Also es hat gut gepasst für die Zeit, die der Lehrgang gebraucht hat (135). • Aber ich denke mir, meine Erwartungen, was ich da jetzt einmal lernen kann, sind erfüllt worden. Es ist ein guter Überblick gegeben worden, es ist, es wurde versucht, auch dort, wo es wichtig ist, nicht nur einen Über-, sondern auch einen Einblick zu gewähren (141ff.). • Und so von den Personen her, wie ich das vorher schon gesagt habe, hat es auf alle Fälle gut gepasst (147f.). • Es braucht im Prinzip alles, was wir im Lehrgang auch gelernt haben (357f.).

	<ul style="list-style-type: none"> • Das ist etwas, was wir nicht gemacht haben und die sind doch zum Teil doch sehr komplex, diese ESF-Projekte (362f.).
2c	Berufliche Auswirkungen
	<ul style="list-style-type: none"> • nein, nicht wirklich (176). • ich mach weiterhin Projekte. Ich hab das vorher ohne den Bildungsmanagement-Lehrgang gemeistert, mach' es jetzt mit, es hilft mir aber schon (176ff.). • ich mir immer überleg in bestimmten Situationen: Was haben wir da im Lehrgang gelernt (189f.)?
3	Problematiken
3a	Aktuelle Problematiken in der Erwachsenenbildung
	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist sicher das Finanzielle immer wieder, dass der finanzielle Druck sehr stark ist, dass es sehr viele prekäre Arbeitsverhältnisse gibt, gerade im Trainerbereich. Ich hoffe einfach, dass die Qualität eben der pädagogischen Arbeit darunter nicht leiden muss (205ff.). • dass die Erwachsenenbildung so <u>wichtig</u> sie eigentlich ist, den gesellschaftlichen Stellenwert nicht erfährt (213f.). • die Schwierigkeit für allgemeine Erwachsenenbildungs-Kurse, also sprich eher was so diesen Freizeit- und diesen persönlichen Bereich betrifft, dass das wirklich zum Teil zur Luxusware wird (218ff.). • also da gibt es noch einiges zu tun (224) [bezüglich Barrierefreiheit; U.P.] • Da werden Projekte finanziert, sei es aus EU-Geldern oder eh aus nationalen Geldern, wo wirklich oft sehr tolle Projekte finanziert werden für 2, 3 Jahre oder auch für ein Jahr und dann gibt es auch da die Nachhaltigkeit nicht. Also da sehe ich die Problematik von so, so kurz finanzierten Dingen, und kurz ist für mich dann 2, 3 Jahre (243ff.).
3b	Auswirkungen
	<ul style="list-style-type: none"> • dass da oft nicht das Geld da ist, dass man gut forschen kann oder dass man lange da Projekte hat, wo man begleitende Forschung anbieten kann (237ff.). • Also das merke ich sehr wohl auch in meiner Arbeit, dass es oft sehr vage ist, wie es mit meinem Job im nächsten Jahr aussieht (251f.). • Wenn es der Erwachsenenbildung besser gehen würde, dann würde vielleicht auch von den Einrichtungen selbst mehr Bereitschaft da sein, Begleitforschung auch extern zu bezahlen (254ff.).
3c	Hilfestellungen
	<ul style="list-style-type: none"> • Man kriegt halt durchaus auch durch die Weiterbildung bisschen einen weiteren Blick auf das ganze Geschehen, man merkt, dass man nicht alleine ist mit seinen Problemen (264ff.). • die Frage, ob es mir hilft beim Akquirieren von Projekten, aber es ist zumindest mal ein bisserl mehr Gelassenheit (268f.).

4	Professionalität/Professionalisierung
4a	Kriterien
	<ul style="list-style-type: none"> • dass man sich auf jemanden verlassen kann, also, dass jemand Wort hält (277). • dass man das, das, was tatsächlich fließen muss, an Informationen, dass das tatsächlich auch passiert und dass man da den Überblick bewahrt, wem muss ich was wann wie sagen und was ist vielleicht nicht so wichtig (286ff.). • auch immer wieder abschätzen, was muss ich jetzt machen, was hat Priorität und was muss ich schnell machen, ahm, und das dann eben wieder rückkoppeln auf die Leute, mit denen ich auch arbeite (290ff.). • Und wenn professionell heißen würde, sich sehr genau an Instrumente halten wie Projektmanagement etc. (305ff.). • Also ich glaub', auch das ist dann die Kunst, was heißt Professionalität tatsächlich für die Erwachsenenbildung. Ah, was braucht's für Professionalität und was braucht's auf alle Fälle an Menschlichkeit und an Gelassenheit und Freude an der Arbeit, dass Erwachsenenbildung gut gelingen kann (330ff.). • je gelassener ich generell sein kann gerade in der Arbeit, desto professioneller kann ich sein. Je gestresster ich bin, desto weniger hab ich Überblick und desto weniger kann ich etwas gut machen (345ff.). • dass es einfach viel braucht, um wirklich professionell arbeiten zu können, und, Gott sei Dank, geht da ganz viel ganz einfach von der Hand (369ff.).
4b	Eigene Professionalität
	<ul style="list-style-type: none"> • (lacht) Großteils ja, ja schon. Also ich habe auch viele Rückmeldungen bekommen, dass ich eigentlich schon sehr professionell arbeite (294f.). • wenn das Projekt an sich ein schwieriges ist oder im Projekt-Team, das schwierig ist, dann weiß ich nicht, ob ich dann immer sehr professionell arbeite, weil dann durchaus immer die Emotionen hochkommen und man dann auch sehr emotional arbeitet, aber eigentlich versuche ich dann schon immer eine Struktur rein zu bringen (298ff.). • Ja, also ich bin schon versucht, professionell zu arbeiten, was meinen Ansprüchen eben (...) es gelingt mir sicher nicht immer, und es ist immer die Frage, wie das von Außen wahrgenommen wird (302ff.). • dann muss ich das jetzt noch mal verneinen, weil das passt bei uns einfach oft nicht (307f.). • aber ich denke, das ist eh schon wieder sehr professionell (309f.).
4c	Grad der Professionalität in der Erwachsenenbildung bzw. im Bildungsmanagement
	<ul style="list-style-type: none"> • find ich, dass eh sehr professionell gearbeitet wird (318f.). • sicher noch viel Verbesserungspotenzial oder Entwicklungspotenzial da (324f.). • aber es läuft oft eh sehr gut, eben aufgrund dieses nicht Perfekt-Sein-Könnens (328f.). • Also das hoffe ich für die Erwachsenenbildung, dass sie sich in ihrer Professionalität verbessern, sich verbessern kann (340f.).

4d	Handlungsstrategien
	<ul style="list-style-type: none"> • dass es noch ein bisschen moderner aufgezogen wird (319f.). • auch in ihrer strukturellen Förderung so unterstützt wird, dass eine Gelassenheit auch wieder an der Tagesordnung stehen kann (342f.).
5	Kompetenzen
5a	Fachkompetenz
	<ul style="list-style-type: none"> • ich hab Pädagogik studiert und Psychologie und habe dann nach der Uni so kleinere Lehrgänge gemacht: Bildungsberatung, Theaterpädagogik und eben jetzt, bevor ich jetzt den Bildungsmanagement-Lehrgang gemacht habe in Strobl, davor so einen Basis-Lehrgang, der hat EB-Profi geheißen (3ff.). • Ich war spezialisiert auf Erwachsenenbildung und Sonder- und Heilpädagogik (im Studium; U.P.) (12f.). • und also da den Überblick haben, also finanziellen Überblick (Bildungsmanagerin/Bildungsmanager; U.P.) (93f.). • dass ich mir da jetzt Management-Kompetenzen mir erwerbe, eben weil es unsere berufliche Tätigkeit auch mit sich bringt, dass man sich mit solchen Dingen nicht nur beschäftigt, sondern auch auskennt (108ff.). • Freude habe ich jetzt bewusst auch genommen, weil da haben wir mal beim [Name] ein Seminar gemacht und da ist es um die Freude in der Erwachsenenbildung gegangen (333ff.). • Wissen um das aktuelle Geschehen in der Gesellschaft und Politik, also Allgemeinwissen (351f.). • Wissen, was es an Marketing-Dingen, Instrumenten gibt, Projektmanagement-Geschichten, auf was es ankommt beim Finanziellen. Ich sehe einen wichtigen Schwerpunkt auch, dass man weiß, wie man Projekte konzipieren kann auch in Richtung EU (359ff.).
5b	Methodenkompetenz
	<ul style="list-style-type: none"> • in der Freizeitpädagogik wie ich noch mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet habe (9f.). • habe auch die Diplomarbeit eben in beiden Schwerpunkten dann auch geschrieben und habe während dem Studium schon in der Erwachsenenbildung gearbeitet (Erwachsenenbildung und Sonder- und Heilpädagogik; U.P.) (13ff.). • 11 Jahre, also mit kleineren Kursen zu Beginn (19). • Ich habe eben als Praktikantin begonnen bei Computerkursen an der Volkshochschule [Ort] ah und habe das eben einige Jahre gemacht, auch bis zuletzt gemacht, jetzt als Trainerin (25ff.). • in meinem Fall bin ich eigentlich in der Forschung tätig, und ich mache sicher Bildungsmanagement-Agenden (36ff.). • von der Akquise äh, ja, von Projekten bis zur Durchführung und Abschluss von Projekten (41f.). • also sei es von der Projektplanung, Konzipierung, ahm groben Teil auch die Finanzierung (im Lehrgang thematisiert und beruflich umsetzbar; U.P.) (45f.). • wie schließt man Projekte dann erfolgreich ab (im Lehrgang thematisiert und beruflich umsetzbar; U.P.) (47).

	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe ah drei Jahre in einer Berufsausbildung in einem Training gearbeitet für Menschen mit geistiger Behinderung, als Trainerin, habe dort Curricula entwickelt für diese Berufsausbildung (77ff.). • Sonst waren es eher kleinere Projekte und Geschichten im interkulturellen Bereich im Jugendbereich, Praktika im Pflegebereich (80f.). • Recherche, Artikel schreiben, Studien verfassen, Interviews führen, Workshops durchführen, bei Veranstaltungen entweder mitarbeiten oder einfach auch dabei sein (50f.). • Instrumente, die er gelernt hat, sofern es auch passt für seinen Fachbereich, dass er die auch umsetzen kann (101f.). • Projektmanagement im großen Stil, wie es wir jetzt gelernt haben, machen wir alle nicht im Team (198f.). • mich mit Erwachsenenbildung beschäftige, noch dazu mit allgemeiner Erwachsenenbildung und noch dazu dann eher mit sozial benachteiligten Gruppen (235ff.). • Ich beschäftige mich auch mit Barrierefreiheit im weitesten Sinne (223f.). • Es braucht, ah, Organisationskompetenz (352f.). • ich schaue einfach sehr nach Situation, was passt (309). • dass ich das adaptier, was ich brauche in der Arbeit (310). • ich bringe für mich die Dinge für mich runter, die für mich passen (201f.).
5c	Sozialkompetenz
	<ul style="list-style-type: none"> • bis hin wie geht man mit Teams um, wie geht man mit externen Teams um (im Lehrgang thematisiert und beruflich umsetzbar; U.P.) (46f.). • wo er aber natürlich auch das Team oder die Teamkollegen miteinbinden kann (95f.). • es braucht eine ganz starke soziale Kompetenz (353f.). • gut kommunizieren zu können und gut und klar und halbwegs schnell (374f.). • ich habe einfach Teamsitzungen anders moderieren können, oder man geht zum Teil entspannter mit schwierigen Situationen um, versteht dann vielleicht auch, warum sich wie Rollen bilden in einem Team. Also dass es dann nicht unbedingt an der Person liegt, die eine schwierige Rolle über, sondern, dass es an der Rolle liegt und an der Funktion, die diese Person inne hat (179ff.).
5d	Reflexive Kompetenz
	<ul style="list-style-type: none"> • Vielleicht insofern als dass ich durchaus auch sehr distanziert auf das schauen kann und das nicht nur als, ahm, Schwäche meiner Institution sehe oder Schwäche einzelner Personen (261ff.). • vielleicht ist es ein bisschen mehr Gelassenheit, weil man ein bisschen weiter und distanzierter auf das Ganze schauen kann als man es vielleicht vorher gemacht hat (270ff.).

	<ul style="list-style-type: none"> • und da habe ich letztens wieder einmal gedacht, das geht sehr oft verloren, dass Lernen eigentlich etwas Schönes ist (335ff.). • in der Ausbildung auch gelernt. Oder da ist es mir bewusst geworden (369f.).
5e	Personale Kompetenz
	<ul style="list-style-type: none"> • meine Ansprüche sind an mich eh sehr hoch (303f.). • wenn der mir sagt er macht dies und jenes zu einer bestimmten Zeit, dann erwarte ich mir entweder, dass das dann auch tatsächlich in dieser Zeit passiert mit einer gewissen Qualität oder wenn es nicht passiert, dass ich dann rechtzeitig informiert werde (278ff.). • ich bin auf alle Fälle immer sehr bemüht, dass ich genau arbeite und auch das, was ich vorher gesagt habe, die Leute auch sehr genau informiere und auch gut recherchiert arbeite (295ff.). • Selbstkompetenz quasi, also wie ich mit mir auch im Reinen bin, gerade auch in der Arbeit. Da geht es jetzt nicht darum, dass ich ein rundum runder Mensch bin, ein in sich ruhender, aber einfach, dass auch eine gewisse Integrität da ist, menschlich (355ff.). • sich seiner Aufgaben auch sehr bewusst ist (100f.). • Aber letztendlich braucht es immer den Überblick über alle Dinge und Themen, die irgendwie in die Arbeit mit einspielt, und das Gefühl zu wissen, was braucht es für Schritte, dass in meinem Bereich etwas weiter geht (371ff.). • Also für mich muss ein Bildungsmanager den Überblick haben über den Bereich äh, für den er zuständig ist eben, egal, ob Projekt oder Fachbereich (96ff.).
5f	Führungskompetenz
	<ul style="list-style-type: none"> • Also von dem her wird da von mir eh sehr stark im Bildungsmanagement gefordert oder halt auf einer Leitungs- Führungsauftreten und Führungsverhalten (66ff.). • Und auch die Leitung tatsächlich übernimmt und das nicht nur irgendwie laufen lasst (99f.). • notwendige Schritte setzen können, äh, dass was weiter geht, wenn es irgendwo schwierig wird (98f.).

Interviewtranskripte

Interview 1

1 I: Gut, dann zu meiner ersten Frage. Welche Ausbildungen haben Sie seit der
2 Pflichtschule absolviert, also schulisch, universitär und dann noch weiter?

3 B1: Ich habe Universität besucht, ich hab Pädagogik studiert und Psychologie
4 und habe dann nach der Uni so kleinere Lehrgänge gemacht: Bildungsberatung,
5 Theaterpädagogik und eben jetzt, bevor ich jetzt den Bildungsmanagement-
6 Lehrgang gemacht habe in Strobl, davor so einen Basis-Lehrgang, der hat EB-Profi
7 geheißen, Erwachsenenbildungs-Profi heißt das, EB-Basic, ja also einiges, was di-
8 rekt mit der Erwachsenenbildung zu tun hat. Ja das sind halt so meine Geschichten.
9 Und sonst halt in der Freizeitpädagogik wie ich noch mit Kindern und Jugendlichen
10 gearbeitet habe, habe ich da auch kleinere Weiterbildungen gemacht.

11 I: Und im Studium waren Sie aber nicht spezialisiert auf Erwachsenenbildung?

12 B1: Ich war spezialisiert auf Erwachsenenbildung und Sonder- und Heilpädago-
13 gik, also schon, da schon eine Spezialisierung gehabt und habe auch die Diplomar-
14 beit eben in beiden Schwerpunkten dann auch geschrieben und habe während dem
15 Studium schon in der Erwachsenenbildung gearbeitet, also da war schon immer
16 Schwerpunkt drauf.

17 I: Gut, dann wären wir schon bei der nächsten Frage, und zwar seit wann Sie
18 schon in der Erwachsenenbildung tätig sind?

19 B1: Ah, sind glaube ich jetzt gut ah 11 Jahre, also mit kleineren Kursen zu Be-
20 ginn, aber eigentlich seit 11 Jahren, wo ich irgend etwas in der Erwachsenenbildung
21 mache.

22 I: Und wie sind Sie dazu gekommen?

23 B1: Ah, ja eh einerseits durch meinen Schwerpunkt auf der Uni, den Schwer-
24 punkt Erwachsenenbildung und eben auch meinen Schwerpunkt Sonder- und Heil-
25 pädagogik. Ich habe eben als Praktikantin begonnen bei Computerkursen an der
26 Volkshochschule [Ort] ah und habe das eben einige Jahre gemacht, auch bis zuletzt
27 gemacht, jetzt als Trainerin, ja das war eigentlich so mein Einstieg, ja.

28 I: Was geben Sie als Ihre Berufsbezeichnung an?

29 B1: Wissenschaftliche Mitarbeiterin, ich bin in einem Forschungsinstitut für Er-
30 wachsenenbildung.

31 I: Mhm, warum nicht Bildungsmanagerin?

32 B1: Ah, ja, weil ich finde, dass Bildungsmanager also eigentlich ein sehr diffuser
33 Begriff ist. Er klingt halt super cool und er klingt, finde ich, auch sehr professionell,
34 aber er würde einem Menschen in der Erwachsenenbildung nichts sagen ah, also
35 man muss schon dann noch mal konkret sagen, was man arbeitet, also Bildungsma-
36 nager. Kommt halt darauf an, wie man sich verkaufen möchte, aber in meinem Fall
37 bin ich eigentlich in der Forschung tätig, und ich mache sicher Bildungsmanagement-
38 Agenden in meiner Arbeit, aber ich würde mich nicht als Bildungsmanagerin be-
39 zeichnen.

40 I: Welche Aufgabenbereiche umfasst Ihre derzeitige Tätigkeit?

41 B1: Also bei mir ist es von der Aquse äh, ja, von Projekten bis zur Durchführung
42 und Abschluss von Projekten gehört alles dazu. Projekte sind bei mir eben vorrangig
43 im Forschungsbereich und haben natürlich sehr oft operativen Charakter ah, aber im
44 Prinzip kann man alles, was man jetzt im Bildungsmanagement auch gelernt hat,
45 kann ich umsetzen, also sei es von der Projektplanung, Konzipierung, ahm groben

Teil auch die Finanzierung, bis hin wie geht man mit Teams um, wie geht man mit externen Teams um, wie schließt man Projekte dann erfolgreich ab, eigentlich also ist im Prinzip, was man dann Bildungsmanagement, oder was man dem Bildungsmanagement zuordnen würde. Das gehört halt so zu meinen Dingen dazu. Sei es jetzt Recherche, Artikel schreiben, Studien verfassen, Interviews führen, Workshops durchführen, bei Veranstaltungen entweder mitarbeiten oder einfach auch dabei sein. Also, dass man auch auf dem Laufenden bleibt, also alles, was man sich irgendwie so vorstellen kann in der Erwachsenenbildungs-Forschung, was man halt zu tun hat.

I: Also auch viel Projektmanagement, was ja auch ein großer Teil bei der Ausbildung ist.

B1: Ja, ja, wir arbeiten eben nur projektbasiert, das heißt, im Prinzip ist alles, was wir machen, ah also immer auf alle Fälle ein Projekt, wir arbeiten nicht immer nach den Projektmanagement-Instrumenten so streng, aber im Prinzip, im Groben wäre es eine Projektmanagement-Geschichte, also das Meiste eigentlich, ja. Also wenn das Projekt gut läuft, dann kann man auch gut forschen, (lacht) und wenn das Management gut passt, dann hat man auch Zeit für genug Zeit fürs Inhaltliche.

I: Und welche Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse haben Sie in Ihrer Arbeit?

B1: Relativ viele, weil wir ein recht ein kleines Team sind und ich einen eigenen Fachbereich habe, eben den sozialen Bereich, was Erwachsenenbildung betrifft, und da überlässt mir mein Chef eigentlich sehr viele Handlungsfreiräume. Also von dem her wird da von mir eh sehr stark im Bildungsmanagement gefordert oder halt auf einer Leitungs- Führungsauftreten und Führungsverhalten.

I: Und würden Sie das Bildungsmanagement eher auf der Leitungsebene verorten oder eher auf der Basis von administrativen Tätigkeiten?

B1: Beides, also ich find also auch gerade was ich im Lehrgang dann auch gelernt habe, man kann Bildungsmanagement sicher nicht nur auf einer Leitungsebene sehen. Im Prinzip, wenn man es sehr, sehr weit fasst, ist Bildungsmanagement sehr sehr viel und betrifft sehr viele Aufgaben in der Erwachsenenbildung, aber ich sehe sehr wohl auch administrative Aufgaben als Bildungsmanagement-Aufgaben.

I: Ja, waren Sie vor Ihrer aktuellen Tätigkeit schon in anderen Bereichen tätig?

B1: Ich habe ah drei Jahre in einer Berufsausbildung in einem Training gearbeitet für Menschen mit geistiger Behinderung, als Trainerin, habe dort Curricula entwickelt für diese Berufsausbildung. Und ja das war eigentlich so mein erster richtiger Job dann nach der Uni. Sonst waren es eher kleinere Projekte und Geschichten im interkulturellen Bereich im Jugendbereich, Praktika im Pflegebereich und, aber so drei Jahre fix angestellt war ich im sozialen Bereich.

I: Und halt auch diese Computer-Kurse?

B1: Ja, die Computer-Kurse, die waren immer, also berufsbegleitend, genau.

I: Welche beruflichen Tätigkeiten halten Sie unabhängig von Ihrem Tätigkeitsbereich für die zentralen Aufgaben eines Bildungsmanagers?

B1: Also das widerspricht sich jetzt vielleicht ein bisschen mit dem, was ich vorher gesagt habe. Ich sehe dann doch Bildungsmanager eher in den leitenden Aufgaben. Bildungsmanager ist für mich schon einer, der in irgendeiner Weise ein Projekt leitet, ein Team leitet in irgendeiner Weise, Verantwortung hat für einen bestimmten Bereich in einem Unternehmen, einer Bildungseinrichtung. Ahm, Bildungsmanager soll für mich dann den Spagat schaffen zwischen den wirtschaftlichen Zwängen oder den wirtschaftlichen Dingen, die zu klären sind, wenn man wo arbeitet, und also da den Überblick haben, also finanziellen Überblick und dann halt auch die Planung bis hin zu pädagogischen Entscheidungen, wo er aber natürlich auch das Team oder die Teamkollegen miteinbinden kann. Also für mich muss ein Bildungsmanager den Ü-

berblick haben über den Bereich äh, für den er zuständig ist eben, egal, ob Projekt oder Fachbereich. Und ähm auch notwendige Schritte setzen können, äh, dass was weiter geht, wenn es irgendwo schwierig wird. Und auch die Leitung tatsächlich übernimmt und das nicht nur irgendwie laufen lasst, also sich seiner Aufgaben auch sehr bewusst ist und die Instrumente, die er gelernt hat, sofern es auch passt für seinen Fachbereich, dass er die auch umsetzen kann.

I: Ja dann zum Lehrgang. Was war Ihre Motivation jetzt den Lehrgang Bildungsmanagement am bifeb zu besuchen?

B1: Ja, bei mir wars – wenn wir ehrlich bleiben – wars ein Vorschlag von meinem Chef, dass ich das mache. Ahm, habe aber das dankend angenommen, weils von der logischen Folge von meiner bisherigen Ausbildung her sehr gut gepasst hat, dass ich mir da jetzt Management-Kompetenzen mir erwerbe, eben weil es unsere berufliche Tätigkeit auch mit sich bringt, dass man sich mit solchen Dingen nicht nur beschäftigt, sondern auch auskennt und die umsetzen kann. Und ja so bin ich da eigentlich zu dem Bildungsmanagement-Lehrgang gekommen. Und dadurch, dass wir ein Institut sind in der öffentlichen Erwachsenenbildung, war es von dem her sehr logisch, dass wir das oder das ich das am bifeb mache und nicht alternativ irgendwo anders. Also den Bildungsmanager gibt es so eh in keiner Form woanders, aber es bietet zum Beispiel das AGB, also ich glaub, das heißt Bildungs- oder Projektmanagement oder so, aber da geht es auch um den Schwerpunkt Sozialbereich, aber nicht nur, das wäre sicher eine Alternative gewesen. Aber so haben wir eben das Naheverhältnis zur EB und war von dem her logisch, dass ich das in Strobl mache.

I: Ahm, welche Erwartungen haben Sie gehabt an den Besuch von dem Lehrgang?

B1: Ah ja, im Prinzip eh, dass ich mal einen Überblick kriege, was es eigentlich heißt, Bildungsmanager zu sein, oder was welche Aufgaben Bildungsmanagement umfasst. Ahm, da überall mehr Einblick zu bekommen als ich schon durch diesen Grund-Lehrgang EB-Profi bekommen habe. Ahm, ja einfach da ein bisserl mehr reinzuzuschnuppern, eben auch, was heißt Projektmanagement, ist das jetzt nur ein Begriff oder stehen da tatsächlich Instrumente und Strukturen dahinter, ahm, wenn es ums Finanzielle geht, was braucht man bei welcher Größe von einem Projekt, und, und, und, und. Und was aber bei mir schon auch immer sehr zu den Erwartungen dazu gehört, dass interessante Leute im Lehrgang sitzen aus anderen Einrichtungen, wo ich einfach auch von denen sehr viel lernen kann. Also das ist schon für mich auch immer ein ganz ein wichtiger Aspekt, und das habe ich mir auch erwartet. Das war beim EB-Profi schon so und das hat sich auch ziemlich erfüllt. Also schon auch das Soziale und dieses Netzwerk, was man da zum Teil auch aufbauen kann.

I: Und wurden die Erwartungen erfüllt?

B1: Ja. Also es hat gut gepasst für die Zeit, die der Lehrgang gebraucht hat, also im Vergleich zu anderen Projektmanagement-Ausbildungen, die ich kenn – also mein Freund macht eine FH, wo es um Prozess und Prozessmanagement geht – das kann man nicht vergleichen, da werden über vier Jahre jedes Jahr x-Stunden über Projektmanagement, also die machen das viel detaillierter, das ganze Wirtschaftliche fast wie in einem BWL-Studium, das erfüllt der Lehrgang natürlich nicht, aber kann er auch nicht mit der Zeit, die ihm zur Verfügung steht. Aber ich denke mir, meine Erwartungen, was ich da jetzt einmal lernen kann, sind erfüllt worden. Es ist ein guter Überblick gegeben worden, es ist es wurde versucht, auch dort, wo es wichtig ist, nicht nur einen Über-, sondern auch einen Einblick zu gewähren ah und dann hängt es einfach sehr stark davon ab, also das ist dann quasi, so die wie kann dann die Transferleistung passieren was man dann auch tatsächlich im Job ausüben kann, was man dann da halt auch mit nimmt. Und so von den Personen her, wie ich das

vorher schon gesagt habe, hat es auf alle Fälle gut gepasst, einfach aus unterschiedlichen Einrichtungen zum Teil, aus unterschiedlichen Branchen, es war einer von der Sparkasse, ein Salzburger dabei und es war eine dabei, die für eine Riesenfirma in Vorarlberg arbeitet, die international tätig sind, die überhaupt nichts mit Erwachsenenbildung an sich zu tun haben ah, sondern einfach mit firmeninterner Weiterbildung und das tut dann schon einmal ganz gut, die gedanklichen Mauern der Erwachsenenbildung zu verlassen und andere, also von anderen das zu hören, wie das funktioniert und was geht, wenn man mehr Geld hat (lacht). Nein, aber sie sind erfüllt worden, eigentlich, ja.

I: Ihrer Einschätzung nach, in welchem Verhältnis wurden wirtschaftliche und pädagogische Kategorien angesprochen im Lehrgang?

B1: Es ist immer die Frage, wo man dann Pädagogik und Wirtschaft trennt. Wenn man sagt, Wirtschaft ist sehr viel das Finanzielle, dann ist das sicher zu wenig berücksichtigt worden. Da hat es ein Freifach gegeben, aber das war für mich persönlich zu wenig, weil ich da einfach überhaupt keine Vorbildung habe. Ahm, wenn man sagt, wirtschaftlich ist sehr wohl und das ist es ja Marketing und Projektmanagement und, und, und, dann ist vom Wirtschaftlichen auf alle Fälle sehr viel gekommen. Aber da würde ich eben die Grenze nicht so stark ziehen, weil, ah, ich da gerade beim Marketing und beim Projektmanagement und einfach auch sehr viel, was die Implementierung dieser Dinge betrifft, also sehr viel im pädagogischen Bereich sehe. Und es ist eigentlich schon immer sehr schön, ähm, die Kontroverse wieder aufgebrochen worden zwischen Pädagogik und Wirtschaft. Haben auch zum Teil die Kursleiter dann auch sehr unterschiedlich einen Schwerpunkt gelegt, aber das habe ich sehr spannend gefunden. Also für mich war es eigentlich schon sehr ausgewogen, ja. Also dass beides da war und andiskutiert worden ist, ob was zu kurz kommt oder nicht. In der Praxis ist es eher so, dass die Pädagogik zu kurz kommt.

I: Und hat sich Ihr Tätigkeitsbereich dann verändert, nachdem Sie den Lehrgang gemacht haben.

B1: Ahm, nein, nicht wirklich. Also es ist, ich mach weiterhin Projekte. Ich hab das vorher ohne den Bildungsmanagement-Lehrgang gemeistert, mach' es jetzt mit, es hilft mir aber schon, also sei es im - ich habe es jetzt direkt nach den Seminaren gemerkt, wenn ich wieder ins Büro gekommen bin und ich habe einfach Teamsitzungen anders moderieren können, oder man geht zum Teil entspannter mit schwierigen Situationen um, versteht dann vielleicht auch, warum sich wie Rollen bilden in einem Team. Also dass es dann nicht unbedingt an der Person liegt, die eine schwierige Rolle über, sondern, dass es an der Rolle liegt und an der Funktion, die diese Person inne hat.

I: Und wie schätzen Sie die Nachhaltigkeit ein, also vom Lehrgang?

B1: Von dem, was ich gelernt hab?

I: Ja, weil Sie jetzt gesagt haben, dass Sie direkt nach dem Lehrgang.

B1: Ja, ja, also Nachhaltigkeit. Es liegt sehr viel an mir, dass ich immer wieder vielleicht in meine Unterlagen schaue und dass ich mir immer überleg in bestimmten Situationen: Was haben wir da im Lehrgang gelernt? Und dass ich das umsetzen kann. Aber im Prinzip sind sicher viele Sachen dabei, die ich immer wieder anwenden kann. Also ich denke mir, Nachhaltigkeit kann gewährleistet werden, wenn es der Job verlangt, dass man mit sich wieder auseinander setzen muss mit solchen Dingen und wenn man selber dahinter ist und also wenn's der Job verlangt und wenn man dahinter ist und im Job, ah, auch die Möglichkeit auch, dass man sich Zeit nimmt für so was, weil es braucht für die Implementierung von einem Projektmanagement Zeit und letztendlich auch die Strukturen in einem Unternehmen, das man das auch überhaupt machen kann. Und ich merke selber so Projektmanagement im

199 großen Stil, wie es wir jetzt gelernt haben, machen wir alle nicht im Team und wenn
200 ich phantasie, wenn wir das als Grundstruktur einführen würden, würde es viel-
201 leicht anders ausschauen. Aber ich denke mir, ich bringe für mich die Dinge für mich
202 runter, die für mich passen, und von daher ist eine Nachhaltigkeit auch gewährleistet
203 werden, ja.

204 I: Gut dann kommen wir zur aktuellen Situation in der Erwachsenenbildung. Se-
205 hen Sie aktuell Problematiken in der Erwachsenenbildung und welche?

206 B1: Ahm, ja, das Problem gibt es jetzt schon länger. Es ist sicher das Finanzielle
207 immer wieder, dass der finanzielle Druck sehr stark ist, dass es sehr viele prekäre
208 Arbeitsverhältnisse gibt, gerade im Trainerbereich. Ich hoffe einfach, dass die Quali-
209 tät eben der pädagogischen Arbeit darunter nicht leiden muss. Ich denke mir, ein
210 Problem ist es sicher nicht, was jetzt gerade für eine Herausforderung aufgrund der
211 Weltwirtschaftskrise – wenn man jetzt das als Riesenthema nimmt – ich denke die
212 Erwachsenenbildung hat immer die Aufgabe gehabt, sich gerade diesen großen ge-
213 sellschaftlichen Themen auch zu stellen und daraufhin Kurse zu entwickeln und an-
214 zubieten. Aber eben ein Problem sehe ich schon, dass die Erwachsenenbildung so
215 wichtig sie eigentlich ist, den gesellschaftlichen Stellenwert nicht erfährt, aber da ha-
216 ben wir in Österreich, glaub' ich, ein prinzipielles Problem, dass Bildung zwar immer
217 recht groß geredet wird, dass es schon wichtig sei, aber dann doch zu wenig politi-
218 scher Rückhalt ist, dass da viel Geld da ist und viel Rückhalt und das im großen Stil.
219 Und ich sehe eher auch – aber das hängt sicher mit meinem Job zusammen – die
220 Schwierigkeit für allgemeine Erwachsenenbildungs-Kurse, also sprich eher was so
221 diesen Freizeit- und diesen persönlichen Bereich betrifft, dass das wirklich zum Teil
222 zur Luxusware wird und nicht ein Ding für jedermann und jederfrau. Es gäbe sicher
223 noch einige mehr. Probleme, also ich denke mir, die Erwachsenenbildung hat sicher
224 noch Herausforderungen, denen sie sich stellen muss. Ich beschäftige mich auch mit
225 Barrierefreiheit im weitesten Sinne, also da gibt es noch einiges zu tun, aber da ist
226 auch die Erwachsenenbildung nicht alleine, und da seh ich aber auch wieder, das
227 kann nicht nur Aufgabe der Erwachsenenbildung sein. Also es ist bei der Erwachse-
228 nenbildung immer, sie ist so abhängig von von Politik und Gesellschaft und wie es
229 gerade überhaupt auf der Welt läuft. Aber es würde ihr, glaube ich, schon ganz gut
230 tun, wenn, und da weiß ich den Weg nicht dort hin, wenn sie gesellschaftlich einfach
231 besser dastehen würde und wenn mehr Mittel da wären zum Arbeiten. Und da will
232 ich jetzt wirklich keine Einrichtung ausschließen, sondern ich denke mir wirklich alle,
233 die in der Erwachsenenbildung arbeiten, sei es in der Praxis oder in der Forschung,
234 dass da einfach in beiden parallel gut was weiter geht.

235 I: Und wirken sich diese Problematiken auch auf Ihren Tätigkeitsbereich aus?

236 B1: Ja schon, also ich merk dann halt auch, gerade weil ich mich mit Erwachse-
237 nenbildung beschäftige, noch dazu mit allgemeiner Erwachsenenbildung und noch
238 dazu dann eher mit sozial benachteiligten Gruppen, ahm, dass da oft nicht das Geld
239 da ist, dass man gut forschen kann oder dass man lange da Projekte hat, wo man
240 begleitende Forschung anbieten kann. Kann man natürlich wieder dagegen spre-
241 chen, dass es eh besser ist, wenn das Geld in das operative Geschäft gesteckt wird,
242 aber wir arbeiten im Prinzip auch sehr nahe an der Basis und da ist es dann halt
243 wirklich oft sehr schade. Und das sehe ich in anderen Erwachsenenbildungseinrich-
244 tungen auch. Da werden Projekte finanziert, sei es aus EU-Geldern oder eh aus na-
245 tionalen Geldern, wo wirklich oft sehr tolle Projekte finanziert werden für 2, 3 Jahre
246 oder auch für ein Jahr und dann gibt es auch da die Nachhaltigkeit nicht. Also da se-
247 he ich die Problematik von so, so kurz finanzierten Dingen, und kurz ist für mich dann
248 2, 3 Jahre. Ah, ich bin da selbst persönlich zwiegespalten, ob man in die Forschung,
249 in die Struktur der Forschung, mehr rein stecken sollte, aber zumindest in die Struk-

250 tur der Erwachsenenbildung, dass das nicht immer so eine Gradwanderung ist, oder
251 wenn man in einer Institution was Tolles aufbaut und dann ist es nicht sicher, ob es
252 das im 4. Jahr auch noch gibt. Also das merke ich sehr wohl auch in meiner Arbeit,
253 dass es oft sehr vage ist, wie es mit meinem Job im nächsten Jahr aussieht. Und
254 ich sehe auch direkt den Zusammenhang, wie es der Erwachsenenbildung geht.
255 Wenn es der Erwachsenenbildung besser gehen würde, dann würde vielleicht auch
256 von den Einrichtungen selbst mehr Bereitschaft da sein, Begleitforschung auch ex-
257 tern zu bezahlen. Wenn man selbst schauen muss, dass man seine Einrichtung wirt-
258 schaftlich am Boden erhält und nicht irgendwie bankrott geht, dann muss man eh
259 schauen, wie man tut, genau.

260 I: Und bietet Ihnen Ihr Wissen und Können als Bildungsmanagerin Hilfestellun-
261 gen im Umgang mit diesen Problematiken?

262 B1: ... Vielleicht insofern als dass ich durchaus auch sehr distanziert auf das
263 schauen kann und das nicht nur als, ahm, Schwäche meiner Institution sehe oder
264 Schwäche einzelner Personen, die oder nur auf die Politik schimpfen, die kein Geld
265 zur Verfügung stellt. Man kriegt halt durchaus auch durch die Weiterbildung bisschen
266 einen weiteren Blick auf das ganze Geschehen, man merkt, dass man nicht alleine
267 ist mit seinen Problemen ahm, also das hilft es auf alle Fälle einmal. Ja, also es ist
268 die Frage, ob es mir hilft beim Akquirieren von Projekten, aber es ist zumindest mal
269 ein bisschen mehr Gelassenheit, also es ist generell schwierig und man muss es pro-
270 bieren und gute Ideen bekommen. Dann auch immer wieder Gelder, und da muss
271 man dann halt schauen, also vielleicht ist es ein bisschen mehr Gelassenheit, weil
272 man ein bisschen weiter und distanzierter auf das Ganze schauen kann als man es
273 vielleicht vorher gemacht hat.

274 I: Dann hätte ich noch ein paar Fragen zur Professionalität in der Erwachsenen-
275 bildung. Welche Kriterien muss berufliches Handeln für Sie erfüllen, damit es profes-
276 sionell, als professionell gelten kann?

277 B1: Hm ... ahm, also eines, was mir sehr wichtig ist, ahm, ist professionelles
278 Handeln, dass man sich auf jemanden verlassen kann, also, dass jemand Wort hält.
279 Wurscht, ob das jetzt ein Projektleiter oder ein Mitarbeiter ist, aber wenn der mir sagt
280 er macht dies und jenes zu einer bestimmten Zeit, dann erwarte ich mir entweder,
281 dass das dann auch tatsächlich in dieser Zeit passiert mit einer gewissen Qualität
282 oder wenn es nicht passiert, dass ich dann rechtzeitig informiert werde. Und da bin
283 ich bei einem wichtigen Punkt, dass nämlich immer mehr beschäftigt, ist der Informa-
284 tionsfluss, der auch aufgrund der ganzen Techniken, die wir jetzt haben, mit E-Mail
285 und Internet und keine Ahnung, der also das nicht unbedingt leichter macht, aber,
286 dass man es trotzdem schafft, trotz E-Mail-Flut und vielen Telefonaten oder vielen
287 Besprechungen, dass man das, das, was tatsächlich fließen muss, an Informationen,
288 dass das tatsächlich auch passiert und dass man da den Überblick bewahrt, wem
289 muss ich was wann wie sagen und was ist vielleicht nicht so wichtig. Und da komme
290 ich wieder auf ein Überthema - ich denke mir, ahm, für mich heißt professionell Ar-
291 beiten auch immer wieder abschätzen, was muss ich jetzt machen, was hat Priorität
292 und was muss ich schnell machen, ahm, und das dann eben wieder rückkoppeln auf
293 die Leute, mit denen ich auch arbeite, ich denke, das ist etwas ganz was Wichtiges.

294 I: Würden Sie Ihre eigene berufliche Tätigkeit als professionell bezeichnen?

295 B1: (lacht) Großteils ja, ja schon. Also ich habe auch viele Rückmeldungen be-
296 kommen, dass ich eigentlich schon sehr professionell arbeite. Ahm, ich bin auf alle
297 Fälle immer sehr bemüht, dass ich genau arbeite und auch das, was ich vorher ge-
298 sagt habe, die Leute auch sehr genau informiere und auch gut recherchiert arbeite,
299 ja also ich denke schon. Also man merkt es einfach oft, wenn das Projekt an sich ein
300 schwieriges ist oder im Projekt-Team, das schwierig ist, dann weiß ich nicht, ob ich

dann immer sehr professionell arbeite, weil dann durchaus immer die Emotionen hochkommen und man dann auch sehr emotional arbeitet, aber eigentlich versuche ich dann schon immer eine Struktur rein zu bringen. Ja, also ich bin schon versucht, professionell zu arbeiten, was meinen Ansprüchen eben, meine Ansprüche sind an mich eh sehr hoch, ah, es gelingt mir sicher nicht immer, und es ist immer die Frage, wie das von Außen wahrgenommen wird. Aber ich denk soweit schon. Und wenn professionell heißen würde, sich sehr genau an Instrumente halten wie Projektmanagement etc., dann muss ich das jetzt noch mal verneinen, weil das passt bei uns einfach oft nicht. Also ich arbeite jetzt nicht ganz stringent mit einem Instrument, sondern ich schaue einfach sehr nach Situation, was passt, aber ich denke, das ist eh schon wieder sehr professionell, dass ich das adaptier, was ich brauche in der Arbeit. Ja also ich denke soweit schon (lacht).

I: Und ist Ihrer Meinung nach Professionalität in der Erwachsenenbildung bzw. im Bildungsmanagement eben flächendeckend zu realisieren?

B1: Professionalität in der Erwachsenenbildung?

I: In der Erwachsenenbildung bzw. im Bildungsmanagement zu erreichen.

B1: Ja, also was ich schon wahrnehme ist, dass so mit den ganzen Widrigkeiten, die die Erwachsenenbildung auch hat, eben was ich vorher schon angesprochen habe, mit oft nicht genug finanziellen Ressourcen etc. find ich, dass eh sehr professionell gearbeitet wird. Also was ich mir oft wünschen würde, ist, ah, dass es noch ein bisserl moderner aufgezogen wird. Auch vom Erscheinungsbild wirkt es oft noch sehr verstaubt und träge, das bringt einfach auch das Drumherum mit sich, dass man einfach oft gar nicht so riesen Schritte machen kann, wie man vielleicht oft selbst als Organisation auch machen würde. Und ja also ich seh schon sehr viel sehr gut und professionell laufen in der Erwachsenenbildung, aber es ist sicher noch viel Verbesserungspotenzial oder Entwicklungspotenzial da. Und eben gerade in dem, ja ohne, dass die Erwachsenenbildung an Menschlichkeit oder an, an, an, wie soll ich sagen, an Improvisationskunst oder wie auch immer. Und ich will jetzt keine Organisationen runter tun, aber es läuft oft eh sehr gut, eben aufgrund dieses nicht Perfekt-Sein-Könnens, und das würde ich zum Teil auch sehr vermissen, wenn es das nicht mehr gibt. Also ich glaub', auch das ist dann die Kunst, was heißt Professionalität tatsächlich für die Erwachsenenbildung. Ah, was braucht's für Professionalität und was braucht's auf alle Fälle an Menschlichkeit und an Gelassenheit und Freude an der Arbeit, dass Erwachsenenbildung gut gelingen kann. Freude habe ich jetzt bewusst auch genommen, weil da haben wir mal beim [Name] ein Seminar gemacht und da ist es um die Freude in der Erwachsenenbildung gegangen, und da habe ich letzts wieder einmal gedacht, das geht sehr oft verloren, dass Lernen eigentlich etwas Schönes ist, und das merkt man dann schon an der Struktur einer Einrichtung, dass einfach der Stress schon da ist, weil etwas termingerecht fertig sein muss, weil da, da, da, weil einfach viel zum Organisieren ist, wo einfach im Alltagsgeschäft dann keine Zeit mehr ist und solche Dinge. Also das hoffe ich für die Erwachsenenbildung, dass sie sich in ihrer Professionalität verbessern, sich verbessern kann, aber trotzdem auch in ihrer strukturellen Förderung so unterstützt wird, dass eine Gelassenheit auch wieder an der Tagesordnung stehen kann, und dann kann es, glaube ich, auch viel professioneller gehen. Also das ist vielleicht jetzt ein bisschen so reüssierend auf das ganze Interview, je gelassener ich generell sein kann gerade in der Arbeit, desto professioneller kann ich sein. Je gestresster ich bin, desto weniger hab ich Überblick und desto weniger kann ich etwas gut machen.

I: Welche Kompetenzen glauben Sie jetzt müssen BildungsmanagerInnen eben Ihrer Ansicht nach erwerben, um aktuellen Problematiken in der Erwachsenenbildung professionell begegnen zu können?

352 B1: Ahm ..., was braucht's? Also es braucht auf alle Fälle, ah, Wissen um das
353 aktuelle Geschehen in der Gesellschaft und Politik, also Allgemeinwissen. Es
354 braucht, ah, Organisationskompetenz, es braucht eine ganz starke soziale Kompe-
355 tenz. Es braucht, glaub' ich, eine ganz starke, da weiß ich jetzt das Wort nicht,
356 Selbstkompetenz quasi, also wie ich mit mir auch im Reinen bin, gerade auch in der
357 Arbeit. Da geht es jetzt nicht darum, dass ich ein rundum runder Mensch bin, ein in
358 sich ruhender, aber einfach, dass auch eine gewisse Integrität da ist, menschlich. Es
359 braucht im Prinzip alles, was wir im Lehrgang auch gelernt haben. Also sei es ein
360 Wissen, was es an Marketing-Dingen, Instrumenten gibt, Projektmanagement-
361 Geschichten, auf was es ankommt beim Finanziellen. Ich sehe einen wichtigen
362 Schwerpunkt auch, dass man weiß, wie man Projekte konzipieren kann auch in Rich-
363 tung EU. Das ist etwas, was wir nicht gemacht haben und die sind doch zum Teil
364 doch sehr komplex, diese ESF-Projekte. Ah, verstehe ich, wenn es dann eigene Se-
365 minarmodule auch gibt, aber das finde ich sehr wichtig, dass man da einen Überblick
366 hat, wo kann man überhaupt die Finanzierung herholen und wie kommt man dann
367 tatsächlich an die Finanzierung. Ahm, ja, ich könnte jetzt endlos was aufzählen. Also
368 es braucht immer so diese Wunderwuzis auch in der Erwachsenenbildung und das
369 habe ich auch gerade als Bildungsmanager in der Ausbildung auch gelernt. Oder da
370 ist es mir bewusst geworden, dass es einfach viel braucht, um wirklich professionell
371 arbeiten zu können, und, Gott sei Dank, geht da ganz viel ganz einfach von der
372 Hand. Aber letztendlich braucht es immer den Überblick über alle Dinge und The-
373 men, die irgendwie in die Arbeit mit einspielt, und das Gefühl zu wissen, was braucht
374 es für Schritte, dass in meinem Bereich etwas weiter geht. Aber Überblick scheint mir
375 immer sehr was Wichtiges und gut kommunizieren zu können und gut und klar und
376 halbwegs schnell.

377 I: Mhm. Gut dann möchten Sie vielleicht noch irgendetwas ansprechen, oder ist
378 für Sie noch etwas offen?

379 B1: Nein.

Interview 2

1 I: Und zwar würde mich interessieren welche Ausbildungen Sie so nach der
2 Pflichtschule gemacht haben, schulisch, Berufsausbildungen?

3 B2: Mhm. Ich habe, ahm, die Krankenpflegeausbildung für Psychiatrie und Neu-
4 rologie gemacht, nach der Pflichtschule. Nein, Entschuldigung, zuerst habe ich eine
5 Lehre gemacht, von meinem 15. bis 18. Lebensjahr, eine Lehre im Gastgewerbe,
6 ahm, dann die Gesundheits- und Krankenpflegeschule für Psychiatrie und Neurolo-
7 gie in [Ort]. Dann habe ich gemacht ... ah klientenzentrierte Gesprächsführung – ei-
8 ne Weiterbildung – dann habe ich die halt verschiedene Fortbildungen gemacht.
9 Dann hab ich – jetzt muss ich nachdenken, dann ich habe eine Zeit beim AMS gear-
10 beitet in [Ort], da habe ich dann die Grundausbildung beim AMS gemacht, mit
11 Schwerpunkt Beratung, dann bin ich nach [Ort], und habe hier Bildungsmanagement
12 gemacht das und natürlich andauernd Fortbildungen und Weiterbildungen und habe
13 auch das – ich bin jetzt diplomierte äh, ähm Erwachsenenbildnerin, weil ich zertifiziert
14 habe bei wba.

15 I: Bei der Weiterbildungsakademie.

16 B2: Bei der Weiterbildungsakademie, genau.

17 I: Ähm, diplomiert oder zertifiziert?

18 B2: Ich bin diplomiert.

19 I: Weil es gibt ja zwei Stufen.

20 B2: Ich bin diplomiert, die höhere.

21 I: Die zweite Stufe. Seit wann sind Sie in der Erwachsenenbildung dann jetzt tä-
22 tig, also seit wie vielen Jahren?

23 B2: Hauptberuflich seit 7 Jahren. Seit über 7 Jahren. Und nebenberuflich habe
24 ich es aber schon wesentlich länger gemacht. Ähm ... seit 7 Jahren, 11, 12 seit 12
25 Jahren ungefähr.

26 I: Und wie haben Sie es nebenberuflich gemacht?

27 B2: Ich war.

28 I: Lehrend oder?

29 B2: Nein, nein, nein, Seminare gegeben. Seminare und Workshops, hauptsäch-
30 lich in [Ort], zum Thema Sozialpsychiatrie.

31 I: Mhm.

32 B2: Genau, und das ist so ein Spezialgebiet das ich, in dem ich lange gearbeitet
33 habe.

34 I: Mhm. Ah, und was geben Sie jetzt als Ihre Berufsbezeichnung an?

35 B2: Ich bin Erwachsenenbildnerin, mit Schwerpunkt Bildungsmanagement.

36 I: Mhm. Haben Sie eine Begründung, warum Sie das angeben, warum Sie sich
37 als Erwachsenenbildnerin bezeichnen, weil in der Literatur halt oft vorkommt, dass
38 sich nur wenige als Erwachsenenbildner bezeichnen?

39 B2: Mhm, mhm, weil mein Tätigkeitsfeld eindeutig, also ich arbeite mit Erwach-
40 senen, ich leite ein Ausbildungsinstitut. Ähm, ich manage und leite Ausbildungen, ich
41 manage und führe auch durch Fortbildungen und Weiterbildungen, mache Bedarfs-
42 analysen, mache Evaluierungen, also ich mache sehr, sehr viele Dinge, die einer-
43 seits meiner Leitungsposition herrühren, aber andererseits auch, ähm, vom Bil-
44 dungsbereich einfach herkommen, ja und das zusammen, sag ich gern eben Er-
45 wachsenenbildnerin mit Schwerpunkt Bildungsmanagement. Weil das trifft beides
46 sehr gut.

47 I: Äh, und Sie haben es jetzt eh schon ein bisschen angeschnitten, welche Auf-
48 gabenbereiche umfasst ihre derzeitige Tätigkeit?

49 B2: Ah, ich leite ein Bildungszentrum in für eine Institution, die im Hauskranken-
50 pflege- und Heimhilfebereich tätig ist, für die [Name der Organisation]. Wir haben
51 derzeit ca. 270 MitarbeiterInnen, die also in der Pflege und Betreuung tätig sind, da
52 bin ich zuständig für die ganze innerbetriebliche Bildung, das heißt Fort- und Weiter-
53 bildung für bestehendes Personal abzudecken, und ich bilde auch Heimhelferinnen
54 aus und verkaufe auch ganz viel nach Extern, also für andere Institutionen im Aus-
55 und Fortbildungsbereich, das heißt, ich erstelle Fortbildungsprogramme, ich mache
56 davor Bedarfsanalysen, ich ahm konzipiere zum Teil auch Seminare, gib sie zum
57 Teil, ich mach die ganze Ausbildungsleitung für im Heimhilfebereich zum bin auch im
58 Recruiting dabei, also Auswahl der Teilnehmer, ähm pf, es ist soviel eigentlich, ich
59 unterrichte auch.

60 I: Das ist dann auch also von Ihrer Erstausbildung dann praktisch, also von von
61 der Krankenpflegeausbildung, dass Sie da den Hintergrund haben.

62 B2: Ja, ja, ja, eindeutig, genau also vom fachlichen ah Schwerpunkt her, ich war
63 auch in der Hauskrankenpflege tätig, also im extromoralen Bereich, was jetzt hier
64 wahnsinnig ah hilfreich ist und wertvoll ist, weil ich einfach nicht nur vom stationären
65 Bereich komme, sondern vom extromoralen Bereich her komme, genau ähm, ja so
66 im Groben jetzt einmal so mein Berufsfeld. Ist es verständlich?

67 I: Ja. Ah und ja also Sie haben ja schon gesagt, Sie sind eher auf der Leitungs-
68 also sie haben eine Leitungsfunktion also, weil die nächste Frage wäre eben über
69 welche beruflichen Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse verfügen
70 Sie?

71 B2: Mhm.

72 I: Also ich schätze, Sie werden da relativ uneingeschränkt sein?

73 B2: Ja, mein Chef ist auch froh, dass ich das tue (lacht). Ahm, also ich treffe
74 sämtliche Entscheidungen während den Ausbildungen. Ahm ... ob jemand die Aus-
75 bildung weiter machen kann oder nicht, das obliegt mir, sag ich jetzt mal im Ausbil-
76 dungsbereich. So, ich entscheide einmal schon wer kommt hinein. Also ich muss
77 mich äh vergewissern, es gibt verschiedene K.o.-Kriterien, die, wenn die nicht erfüllt
78 sind vom zukünftigen Teilnehmer, dann kann ich sie gar nicht nehmen, das schreibt
79 auch das Gesetz so vor, also das habe ich mir nicht frei erfunden und ich solche Din-
80 ge entscheide ich. Dann entscheide ich während der Ausbildung, ah, ob also es gibt
81 gewisse Kriterien, die jemand erfüllen muss, auch während der Ausbildung, wenn
82 diese nicht erfüllt werden, muss ich entscheiden, ob diese Person weitermachen
83 kann, ja oder nein, wenn ja, entscheide auch ich, welche Bedingungen muss er dann
84 aber erfüllen – etc. etc. etc. so. ... Ahm ... (lacht) ich entscheide schlussendlich, wer,
85 wer unterrichtet, ich, ich, mir unterliegt das Ganze, die ganzen Lehrer und Vortra-
86 genden wähle ich aus, da entscheide ich, wer wie viel, wann etc. ahm, im Bereich
87 der Mitarbeiterführung entscheide ich, wer welche Fortbildungen zu machen hat, in
88 Absprache mit der Pflegedienstleitung natürlich mache ich das. Ich entschiede oder
89 entscheide mit, was wir inhaltlich anbieten im Fortbildungsprogramm und Weiterbil-
90 dungsprogramm Was tue ich denn noch? Ja, so also ich entscheide einiges, und
91 ich habe auch noch Mitarbeiter zu führen, das heißt, da entscheide ich natürlich dann
92 auch, muss ich auch entscheiden: Wer hat was zu machen? Wer hat welche Kompe-
93 tenzen? Wem traue ich was zu?

94 I: Würden Sie generell das Bildungsmanagement auf, auf also auf einer Lei-
95 tungsebene ah – wie soll ich denn sagen, ah ja, das Wort fällt mir nicht ein. Also,
96 dass das Bildungsmanagement einfach auf der Leitungsebene angesiedelt ist und
97 nicht in unteren Bereichen, also in unteren, also in administrativen Bereichen ohne

98 direkte Leitungsaufgaben, oder ist Bildungsmanagement für Sie ah verknüpft mit Lei-
99 tungsaufgaben?

100 B2: Mh, das ist jetzt eine Frage, da ja mh, wie soll ich jetzt Ihnen das. Also ich
101 glaube Bildungsmanagement würde generell niemandem schaden, der in solchen
102 Bereichen tätig ist, ob Leitung oder nicht, ja. Also wenn das meine Mitarbeiter ma-
103 chen könnten oder würden, ohne eine Leitungsposition zu haben, fänd ich das sehr
104 hilfreich. Das ist schon ähm ein Ding. Ich verknüpf es nicht zwangsläufig damit ahm,
105 es hat mir oder es hilft mir nach wie vor in der Leitung, aber also ich sehe das Bil-
106 dungsmanagement angesiedelt in ... in mehreren Bereichen, und wenn ich mich wo
107 spezialisieren will, muss ich das sowieso tun, also das Bildungsmanagement alleine
108 genügt nicht, um eine Leitung zu machen ... so, aber es, es, es unterstützt sehr.

109 I: Und Sie haben schon vorher gesagt, dass Sie schon länger in der Erwachse-
110 nenbildung tätig sind. Was haben Sie vor Ihrer aktuellen Tätigkeit in der Erwachse-
111 nenbildung genau gemacht?

112 B2: Ah, bevor ich also dieses Bildungszentrum übernommen habe, war ich im
113 Kulturmanagementbereich, ich habe für einen Orchesterverein in [Ort] gearbeitet und
114 habe Projektmanagement dort gemacht. Davor war ich ein Jahr beim AMS und hätte
115 dort eine Abteilung übernehmen sollen, also leiten sollen, hab das aber dann nicht
116 gemacht, weil ich gemerkt habe, AMS ist überhaupt nichts für mich.

117 >Kaffee wird gebracht<

118 B2: Danke. Sie wollen immer noch nicht?

119 I: Danke.

120 B2: Ok. Ich brauche jetzt einen Kaffee. Ahm, davor habe ich gemacht, vor dem
121 AMS gell, jetzt war ich beim AMS, war ich 8 Jahre lang in der Sozialpsychiatrie tätig
122 als Psychiatriekrankenschwester. Und die Sozialpsychiatrie in [Ort] ahm ist so, dass
123 wir psychisch kranke Menschen zu Hause gepflegt haben mit einer Komm-und-geh-
124 Struktur, also wir haben, wir hatten Büros und Gruppenräume und wo die Klienten
125 kommen konnten, aber auch eben die Struktur, dass wir zu den Klienten gehen,
126 wenn je nach Bedarf, wir haben sehr bedarfsorientiert gearbeitet und davor eben die
127 Lehre in als Kellnerin.

128 I: Mhm. Ah, und welche beruflichen Tätigkeiten halten Sie jetzt unabhängig von
129 Ihrem persönlichen Tätigkeitsprofil ah für die zentralen Aufgaben einer Bildungsma-
130 nagerin/eines Bildungsmanagers?

131 B2: Wiederholen, wiederholen Sie die Frage bitte.

132 I: Ah, welche beruflichen Tätigkeiten halten Sie unabhängig von ihrem persönli-
133 chen Tätigkeitsprofil für die zentralen Aufgaben einer Bildungsmanagerin?

134 B2: ... Huuu, ahm. Also Organisation ..., Organisation und Koordination find ich
135 ahm, Tätigkeitsfeld, nach Tätigkeitsfeldern fragen Sie mich.

136 I: Mhm. Ja, was, was Sie denken, wenn Sie jetzt Bildungsmanagement, was Sie
137 jetzt, vielleicht auch, was Sie sich vorher vorgestellt haben vor dem Lehrgang oder
138 auch jetzt, was Sie denken das macht einen Bildungsmanager aus?

139 B2: Ah, o.k.

140 I: Welche Tätigkeiten sind die Tätigkeiten, die der Bildungsmanager.

141 B2: Egal was für ein Typ er ist, o.k, o.k. Also, dass er meiner Meinung nach Se-
142 minare oder Ausbildungen oder Weiterbildungen organisieren kann, dass er einen
143 Bedarf erheben kann, das ist überhaupt notwendig, ah er muss ... ähm ... er muss
144 kosten-, kosten- und ressourcenorientiert Projekte organisieren können wo ... ja, ja.
145 Er muss generell einen Zugang haben zu ... zu Menschen, find ich ganz einen we-
146 sentlichen Punkt, er muss mit Menschen arbeiten können. ... Muss den Bogen span-
147 nen können zwischen Bildung und Management und Marketing, also das find ich
148 ganz einen enormen Punkt, dass man da einen Mittelweg finden kann, das heißt äh

Bildung braucht Zeit, kostet Geld, wird oft unterschätzt, ähm braucht eine gute Organisation, braucht Menschen, die gut lehren können, vortragen können und aber auf der anderen Seite eben kostet's viel Geld, ah die Menschen dafür müssen Zeit haben, sich Zeit nehmen, müssen sich selber finanzieren können oder finanziert werden. Das sind alles Dinge, die eigentlich sich, ja, widersprechen auch. Also Bildung und Management widerspricht sich in gewissen Dingen. Und eine Bildungsmanagerin muss genau diese zwei Dinge verknüpfen können, da einen Bogen zu spannen. Ah das es halt nicht zu viel von dem einen und nicht zu wenig von dem einen und nicht zu viel und zu wenig von dem anderen und das finde ich für mich eine ziemliche Herausforderung immer wieder. So auch, das heißt eine Bildungsmanagerin muss bedarfsorientiert, ressourcenorientiert mit Visionen arbeiten können, sonst geht's meiner Meinung nach nicht.

I: Und äh können Sie es in Ihrer Arbeit irgendwie abschätzen das Verhältnis eben von Bildung und Management, und wie weit sind es mehr Management-Tätigkeiten und mehr Bildungs-Tätigkeiten. Ob das Verhältnis ausgewogen ist, oder irgendetwas überwiegt?

B2: Das ist unterschiedlich, das hängt jetzt von unterschiedlichen Faktoren ab. Also was wird auch von außen verlangt. Das heißt ähm, welche Themen sind gefragt, geht's um eine Ausbildung, geht's um ein Seminar, geht's um, um ah Weiterbildungen, geht's um gesetzliche Voraussetzungen, das ist ganz unterschiedlich. Zur Zeit ... also ich hab Phasen in meinem Berufsleben, wo ich merk, da geht's mehr um die Bildung, da kann ich, da hab ich Zeit dazu, da kann ich neu konzeptionieren, da ah werden, da gibt's auch mehr Visionen, da kann ich, da ist die Zeit dazu da, sich mehr auch in dem zu suhlen, ja, was, was, was würden wir gerne tun, was hätten wir gerne, was hätten die Menschen gerne für Fortbildungen. Ich hab derzeit aber eine Phase wo ich, wir haben eine enorme Gesetzesumstellung im Heimhilfebereich, ah, wo ich mich einfach nur noch als Managerin (lacht) sehe, darin ah wie können wir es machen, dass das bestehende Personal nach wie vor die Berufsberechtigung ähm führen können, damit sie weiterhin arbeiten können, das heißt die Voraussetzungen von außen sind so enorm, dass ich mich nur noch zur Zeit mehr als Managerin sehe und da ist in ganz [Ort], ganz Österreich, in [Ort] sind einfach die meisten Heimhelferinnen tätig. Das seh ich in ganz vielen Bildungsbereichen, die Ähnliches machen wie ich, dass wir alle wirklich uns sehr bemühen, dem Gesetz gerecht zu werden, die MitarbeiterInnen behalten ah, erhalten zu können, ah Berufsberechtigungen zu checken, zu managen und auch zu schulen und umzuschulen, also im Moment seh ich mehr so das Management, ich muss ganz viel ... machen in dem Bereich.

I: Gut, dann ein paar Fragen zum Lehrgang. Was war Ihre Motivation den Lehrgang Bildungsmanagement am bifeb zu besuchen?

B2: Ähm, generell einen Lehrgang zu besuchen, war eine der größten Motivationen. War, ich hab immer gemerkt, ich mach sehr viel, ich tu sehr viel, ich hab viel mit meinem Hausverstand gemacht und ich hätte gerne ein Handwerkszeug dazu. So, ich hab so Durst gehabt, Dinge einfach mir einzuordnen, zum Teil besser zu lernen oder neu strukturiert zu bekommen oder Hilfestellungen zu kriegen. Natürlich auch so ein bisschen das Bedürfnis, bestätigt zu werden. Ich mache eh Projektmanagement, andauernd, andauernd, ich, ich, ja aber es gibt sicher auch Hilfsmittel, die mir Vieles erleichtern würden. Oder, wie auch immer und natürlich auch dieses Netzwerk, also ich wollte einfach auch ... ich gehe gerne, also Bildung ist ja für mich selber auch was ganz Wichtiges und ... ich find, am meisten lernt man ja von der Gruppe selber, von denen, die aus der Praxis kommen. Man trifft sich in einem gewissen Rahmen, wo man sich austauschen kann, wo man Theoretisches umsetzen kann, sich aus eben auseinandersetzen, wie geht, wie gehen andere damit um, so, das find

200 ich enorm wichtig, und ich habe so einen Durst gehabt wieder, einen Durst, mich wei-
201 terzubilden zu netzwerken, Leute kennen zu lernen, die Ähnliches wollen oder tun.
202 Das war so die Motivation. Warum beim bifeb? Ahm ich, ich hab mich erkundigt, was
203 es in [Ort] gibt, ich habe mich erkundigt, was es sonst so in Österreich gibt, und es
204 gibt in [Ort] auch Bildungsmanagement, und das hat mich überhaupt nicht angespro-
205 chen. Also die haben - eher ich habe – versucht, mit denen Kontakt aufzunehmen,
206 um Infos zu kriegen, und das habe ich als unprofessionell damals erlebt, was mich
207 schon einmal eher skeptisch gemacht hat. Und das bifeb, im bifeb, das wurde mir
208 einfach empfohlen von einer Kollegin, die das Jahre vor mir gemacht und bei uns im
209 Dachverband in [Ort] gearbeitet hat, von der ich fachlich sehr viel halte und also pri-
210 vate Empfehlung auch einfach oder persönliche Empfehlung.

211 I: Mhm. Und welche Erwartungen haben Sie an den Besuch des Lehrgangs ge-
212 stellt?

213 B2: ... ahm ... und also da gibt's jetzt die persönlichen und die fachlichen Erwar-
214 tungen. Persönlich eben so, dass ich rauskomm aus meinem beruflichen Alltag, dass
215 ich andere Menschen kennen lerne, dass ich in einer schönen Umgebung Bildung
216 genießen kann. Das waren so die diese Erwartungen. Fachlich hab ich mir wirklich
217 erwartet, wie ich schon gesagt habe, Instrumente kennen zu lernen für Führung, für
218 Projektmanagement, für Personalentwicklung - ganz wichtig, also das liebe ich, das
219 ist ein Thema, das ich heiß liebe. Dass es gut organisiert ist, diese Ausbildung oder
220 dieser Lehrgang, ahm, dass ich mich um gewisse Dinge nicht kümmern muss, die ich
221 in meinem Alltagsberuf machen muss, jetzt bin ich einfach wieder Teilnehmerin, eine,
222 die konsumieren kann, das war für mich sehr wichtig auch. Und noch was wollte ich
223 jetzt sagen, das habe ich jetzt leider wieder vergessen ... Erwartungen, eben, dass
224 es gut organisiert ja und, dass ich natürlich nachher auch ... insgeheim hab ich mir
225 schon auch, oder erwarte ich mir nach wie vor, dass, wenn ich mich jetzt wo anders
226 bewerben würde oder so, dass das einfach etwas ist, was mir sehr zugute kommt,
227 dass ich diesen Lehrgang besucht habe, dass ich einen Abschluss habe sozusagen,
228 drum auch die Zertifizierung, und die Zertifizierung war für mich auch etwas, wo ich
229 gemerkt habe, das mach ich jetzt alles zusammen noch kompakt, ja, so, jetzt packe
230 ich das zusammen irgendwie, und das finde ich für Menschen wie mich ganz fein, die
231 keinen, also ich habe ja viel Berufserfahrung und immer wieder Fort- und Weiterbil-
232 dungen gemacht, und drum war es mir auch wichtig, was zu konkretisieren, und da
233 war das Bildungsmanagement sehr gut dazu und die Zertifizierung noch besser.

234 I: Aber Sie haben das also privat gemacht, also das war jetzt nicht, von, von, von
235 Ihrer Firma aus unterstützt?

236 B2: Doch, Bildungsmanagement?

237 I: Der Bildungsmanagement-Lehrgang.

238 B2: Schon, also wir haben da so eine Teil-, also so eine Abmachung gehabt, es
239 wurde zum Teil unterstützt.

240 I: Und wurden die Erwartungen erfüllt?

241 B2: (lacht) ... Größtenteils ja, nicht zur Gänze, aber größtenteils. Also ich find
242 nach wie vor, dass das gut organisiert wurde, ich hab super ein gutes Netzwerk auf-
243 bauen können oder halt integrieren können. Ich finde, die Vortragenden oder die
244 Seminarleiter waren größtenteils sehr gut, nicht alle, aber ein Großteil. Was ich ein-
245 fach gemerkt hab ist, dass das Bildungsmanagement, also dieser Lehrgang beim
246 bifeb Vieles anschneidet, man schnuppert überall hinein, aber man geht selten wo in
247 die Tiefe, und das hab ich dann auch vermisst, und da wurde mir klar, aha, wenn ich
248 was tun will oder mich vertiefen will, dann muss ich das halt im Anschluss machen,
249 so.

250 I: Und weil wir vorher schon über das Verhältnis von Bildung und Management
251 gesprochen haben, wie haben Sie es im Lehrgang empfunden? Inwieweit waren
252 mehr pädagogische Themen und in wieweit mehr wirtschaftliche Themen, sind also
253 im Lehrgang behandelt worden?

254 B2: Also spontan, ohne jetzt, ich bin ja schon seit drei Jahren fertig, spontan wür-
255 de ich sagen, ist das Pädagogische zu kurz gekommen. ...

256 I: Und hat sich Ihr Tätigkeitsbereich jetzt aufgrund ah des Besuches des Lehr-
257 gangs verändert, oder haben Sie schon vorher in der gleichen Position gearbeitet?

258 B2: Ich hab in der gleichen Position gearbeitet, da hat sich nichts verändert ...
259 also es ist größer geworden und mehr. ... Ich bin ziemlich erfolgreich mit dem Bil-
260 dungszentrum, und wir sind kürzlich erst hierher gezogen es war früher kleiner, und
261 ich werde auch inhaltlich ausbauen ab nächstes Jahr. Ah, und meine Position in der
262 Firma ist schon klarer geworden – doch –, drum also so ganz klar kann ich das jetzt
263 nicht, aber die Leitung hatte ich schon viel früher. Also rein von dem her hat sich
264 nichts verändert, aber es hat sich inhaltlich viel verändert und systemisch.

265 I: Mhm. Aber Sie wären praktisch in der gleichen Position, es hat sich praktisch
266 nur für Sie etwas verändert was mit dem Hintergrund (...)

267 B2: Das stimmt, ja.

268 I: Gut dann kommen wir zu der aktuellen Situation in der Erwachsenenbildung.
269 Sehen Sie aktuell Problematiken in der Erwachsenenbildung und welche?

270 B2: Hu. ... Ja ich sehe Problematiken, ... auf verschiedenster Ebene so ... ganz
271 eine große Frage finde ich.

272 I: Vielleicht kurz die wichtigsten Punkte.

273 B2: Ahm, ich versuch das jetzt kurz zu halten, Moment, also ... ich seh Probleme
274 in der Finanzierung von Bildung, ganz groß, ahm, da denke ich jetzt aber mehr auch
275 an Lehrer oder an Menschen, die ah in größeren Bildungsinstitutionen arbeiten und
276 dort Unterrichtstätigkeiten machen oder Kurse abhalten ..., dass, also dass da, dass
277 es da mit der Finanzierung total hapert. Also das war schon immer so und das wird
278 meiner Meinung nach immer schlimmer ah, Bildung nicht mehr als Bildung, sondern
279 als Beschäftigung zum Teil gesehen und finanziert wird. Was natürlich sich total wi-
280 derspricht, also nicht total, aber jetzt in diesem Sinne, da rede ich jetzt viel von AMS-
281 Maßnahmen von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, finde ich enorm schwierig,
282 wenn Menschen zu Bildung gezwungen werden, ohne dass sie bereit dafür sind, ja
283 das finde ich ein großes Problem, oder so gebildet werden, dass sie eigentlich nichts
284 damit anfangen können oder nur zum Teil, das finde ich ganz problematisch. Ahm,
285 ich sehe auch die Wirtschaftskrise als problematisch, zwar für uns im Pflegebereich
286 nicht so, weil mehr Menschen wahrscheinlich glauben, sie können im Sozialbereich
287 jetzt eine Ausbildung machen, weil's sonst nichts gibt, da ist der soziale Bereich sehr
288 beliebt für solche Krisenphasen. Ah, was ich einerseits gut finde, aber andererseits
289 auch heißt das lange nicht, dass wir das Niveau halten können, das ist auch ah muss
290 man gut hinschauen ahm Mhm, ich sehe auch Problematiken oder Problemati-
291 ken, was ich für mich seh ist, dass es für Erwachsenenbildner noch nichts konkret in
292 Richtung Master was gibt, also wenn ich jetzt eine, eine aufbauende Ausbildung ma-
293 chen will, gibt es derzeit einfach nichts Konkretes, was uns aber auch versprochen
294 wurde, das finde ich auch von der [Organisation], auch da sind einige Dinge geplatzt
295 mit Kärnten und mit Krems mit den Unis, das finde ich nicht schön, einfach also ahm,
296 ich finde das noch, also ich hoff, dass sich das ändert, dass Menschen wie ich, die
297 jetzt auch keine Matura haben, die aber enorm viel an Wissen und Praxis und meh-
298 reren Ausbildungen haben, äh wir sollten einfach gute Möglichkeiten haben, darauf
299 was zu einen Master zu machen oder so ohne großen Schnick-Schnack sag ich jetzt
300 mal so, dass das einfach mehr Anerkennung findet und, dass wir mehr Zugänge zu

301 Unis oder so haben, das ist auch weil, das einfach, ich finde, dass das sehr praxis-
 302 orientiert wäre, wenn es da mehr Türen geben würde, so, das finde ich auch proble-
 303 matisch. Ja.

304 I: Ah, und wirken sich diese Problematiken dann auch auf Ihren Tätigkeitsbereich
 305 aus?

306 B2: Ja, hab ich jetzt eh schon zum Teil gesagt, genau.

307 I: Ah, bietet Ihnen da auch Ihr Wissen und Können als Bildungsmanagerin also
 308 wirklich das vom Lehrgang auch Hilfestellungen im Umgang mit den Problematiken?

309 B2: Mit denen, die ich jetzt angesprochen hab ..., nicht so eigentlich gell, nein.

310 I: Vielleicht mit anderen, die Sie jetzt nicht angesprochen haben?

311 B2: ... Sicher, aber ich kann es jetzt nicht konkretisieren. Man kann, es ist über-
 312 haupt schwer zu, zu, zu splitten, was wäre ich jetzt ohne BIMA-Lehrgang. Und das,
 313 man weiß das ja nicht. Weil's den gegeben hat. Also von dem her finde ich das jetzt,
 314 ich denke, es hilft mir der BIMA-Lehrgang natürlich, mit Problematiken umzugehen,
 315 die ich jetzt vielleicht nicht genannt habe, ahm, sicher sogar, aber ich kann's jetzt im
 316 Moment nicht sagen, konkret.

317 I: Würden Sie sich auch eigentlich als Bildungsmanagerin bezeichnen, wenn Sie
 318 den Lehrgang nicht gemacht hätten?

319 B2: Nein, das tu ich generell nicht. Ich bin eher jemand und eher die, die so zu-
 320 rückhaltend ist bei so Sachen. Ich mag mich nicht mit was schmücken, was ich nicht
 321 bin.

322 I: Dann habe ich noch ein paar Fragen zur Professionalität in der Erwachsenen-
 323 bildung. Ah, welche Kriterien muss berufliches Handeln für Sie erfüllen, um als pro-
 324 fessionell gelten zu können?

325 B2: Mhmh (lacht) ... Professionalität heißt für mich, wenn jemand ein, ein Grund-
 326 wissen hat zu der Tätigkeit oder Basiswissen hat zur Tätigkeit, die er macht, und die-
 327 ses Basiswissen verknüpfen kann mit seinem persönlichen Wissen. Also ich be-
 328 zeichne das auch im Unterricht ganz gerne, wenn ich Standards kennen lerne oder
 329 Basiswissen mir aneigne und den Anforderungen entsprechend als Person, die bei-
 330 des zusammenfügen kann und dann handelt, das finde ich professionelles Arbeiten,
 331 ist das verständlich?

332 I: Mhm.

333 B2: Also ein Basiswissen. Es gibt natürlich, es gibt schon Sachen, wo ich wissen
 334 muss: Wie lautet das Gesetz? Und dementsprechend hab ich zu handeln, Punkt.
 335 Aber in, grad in diesem Bereich nützt allein das Wissen nicht, und allein meine per-
 336 sönlichen Fähigkeiten nichts, und wenn ich das beides hab und das ... kann und
 337 dementsprechend handeln kann, weil Bildung eben ganz viel auch mit, ich muss oft
 338 Dinge entscheiden, die ganz viel im zwischenmenschlichen Bereich sind oder die
 339 auch auf der emotionalen Ebene erkennbar sind, und wenn ich nicht fähig bin, das
 340 umzusetzen und zu, zu überlegen wie kann ich das jetzt ... oder, ja dann finde ich
 341 das schwierig. Nur ein Wissen zu haben, ist zuwenig, und nur Persönlichkeit mitzu-
 342 bringen, ist auch zuwenig.

343 I: Also Ausbildung in Verbindung mit persönlicher Erfahrung.

344 B2: Genau.

345 I: Mit persönlicher Kompetenz.

346 B2: Und praktisch, persönlicher Kompetenz und praktischer Erfahrung und ...
 347 eben theoretisches Grundwissen oder Wissen dazu, wenn man das verknüpfen
 348 kann, das finde ich als professionelles Handeln, und professionelles Handeln heißt
 349 für mich auch ahm ... also dazu zu stehen.

350 I: Mhm.

351 B2: Das finde ich auch ganz wichtig. Professionell handeln heißt für mich auch
352 ahm, wenn ich etwas tue, das vielleicht nicht so gut funktioniert, dass ich auch dazu
353 stehe, daraus was mitnehmen kann.

354 I: Würden Sie Ihre eigene berufliche Tätigkeit als professionell bezeichnen?

355 B2: (lacht) Ich gebe mein Bestes ... zu 75% ja ... so - das hört man jetzt beim In-
356 terview nicht - so Daumen mal Pi. Weil das auch natürlich unterschiedlich ist. Es
357 kommt da auch auf den Bereich drauf an. Es gibt Bereiche wo ich das Gefühl habe,
358 da bin ich, da bin ich sehr professionell, und in anderen Bereichen, da muss ich
359 noch, da muss ich noch nachjustieren und lernen. Und es kommen immer wieder
360 neue Dinge auf mich zu, wo ich einfach merke, das, das, das kann ich noch nicht,
361 das habe ich noch nie getan. Da muss ich jetzt einmal mit dem, was ich habe, ent-
362 scheiden und handeln und versuchen zu optimieren, und aber oft bin ich auch müde,
363 das merke ich jetzt einfach, es ist anstrengend, und oft bin ich einfach müde und
364 merk: So, ach jetzt tue ich es einmal, und dann schauen wir einmal weiter. Und das
365 ist sicher nicht sehr professionell.

366 I: Ah, und wie ah schaut's Ihrer Meinung nach mit der Professionalität in der Er-
367 wachsenenbildung bzw. im Bildungsmanagement allgemein für Sie aus? Ist da ein
368 gewisser Grad an Professionalität vorhanden?

369 B2: Doch.

370 I: Für Sie.

371 B2: Doch, doch (lacht). Ja, aber immer wieder zu beobachten ist, dass, dass die
372 finanzielle Sachlage oft Überhand nimmt. Also, dass oft in der Erwachsenenbildung
373 Dinge durchgeführt werden, damit Geld hereinkommt. Und nicht, weil es Sinn macht,
374 so, ist jetzt schwierig.

375 I: Und haben Sie vielleicht eine Idee, wie Professionalität in der Erwachsenenbil-
376 dung erreicht werden könnte? Was dienlich wär' auf dem Weg zur Professionalität?

377 B2: Wenn mehr Geld da wär', also ich glaub' Geld ist schon da, aber es wird
378 nicht sehr sinnvoll genutzt zum Teil. ... Ah, und ich glaube, es gibt auch ganz viel
379 über eine Grundeinstellung also, wie ich schon gesagt habe: Bildung braucht Zeit,
380 und Bildung braucht auch die ... die Bereitschaft generell. Das heißt auch, Erwach-
381 senenbildung muss auch, oder in der Erwachsenenbildung sollte auch gut überlegt
382 werden: Wen bilde ich oder wen möchte ich oder wen möchte ich was anbieten mit
383 was? Ich glaube, dass da auch viel Veränderung passieren könnte.

384 I: Meinen Sie jetzt bezogen auf die Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung?

385 B2: Mitarbeiter oder Kunden ja, die draußen herumrennen oder AMS-
386 Geschichten so Sachen, wo einfach ganz viel auch Leute verpflichtet werden, etwas
387 zu tun. Da gehen so viele Ressourcen finanziell und berufliche Geschichten gehen
388 einfach verloren. Und ich erlebe schon auch Erwachsenenbildner, die in AMS-Kursen
389 vortragen oder, oder das führen und so. Und die erlebe ich oft ganz anders vom Blick
390 her als ich das sehe, was Bildung anbelangt oder so, da bin ich nicht sehr happy. Ich
391 will jetzt aber nicht das über einen Kamm scheren. So also: Wen fördere ich mit was
392 und wie viel Bereitschaft ist da?

393 I: Gut dann kommen wir schon zur Abschlussfrage. Ah, welche Kompetenzen
394 müssen Ihrer Ansicht nach BildungsmanagerInnen erwerben, um den aktuellen Prob-
395 lematiken in der Erwachsenenbildung im weitesten Sinne professionell begegnen zu
396 können?

397 B2: ...

398 I: Also welche Kompetenzen brauchen BildungsmanagerInnen?

399 B2: (lacht) ... Also BildungsmanagerInnen müssen eine soziale Kompetenz ha-
400 ben, natürlich, ahm müssen – nein ErwachsenenbildnerInnen haben Sie mich jetzt
401 gefragt oder BildungsmanagerInnen?

402 I: BildungsmanagerInnen.

403 B2: O.k., die tun ja nicht zwangsläufig unterrichten oder vortragen. Jetzt muss ich
404 aufpassen, was ich sage. ... Also die Fähigkeit, einen Bedarf zu erkennen oder, oder
405 Instrumente, sie muss Instrumente wissen und können, um um einen Bedarf festzu-
406 stellen, diese Kompetenz. Sie muss die Kompetenz haben, das umzusetzen in Maß-
407 nahmen sozusagen. Also, wie strukturiere ich was, damit der Bedarf auch zum Teil
408 oder im Idealfall zur Gänze umgesetzt wird. Sie muss die finanzielle und zeitliche St-
409 also Gegebenheit mit einbeziehen können. Und das alles unter Dach und Fach brin-
410 gen, das ist das. Und die soziale Kompetenz natürlich auch, um ah die Maßnahmen
411 so zu besetzen oder so zu zu gestalten und mit Vortragenden oder mit Lehrenden zu
412 belegen, dass sie eben auch ... fördernd also, dass die Maßnahmen auch fördernd
413 sind auf verschiedenen Ebenen. Nicht nur inhaltlich, sondern Bildung hat ja auch mit
414 Persönlichkeitsbildung zu tun, so Geschichten Sonst, es gibt sicher noch einiges
415 im Moment, ich bin eben ein bisschen müde, merke ich. Ah ... stellen Sie sie mir
416 noch einmal, die Frage.

417 I: Ah, welche Kompetenz müssen Ihrer Ansicht nach Bildungsmanager und Bil-
418 dungsmanagerinnen erwerben, um aktuellen Problematiken in der Erwachsenenbil-
419 dung im weitesten Sinne professionell bearbeiten zu können?

420 B2: Aha, also sie müssen auch konfliktfähig sein, also ahm kritik- und konfliktfä-
421 hig sein. Also gerade, wenn es auch um so auch arbeitsmarktpolitische Geschichten
422 geht, da würde ich mir wünschen - das betrifft mich eh auch, ich mach mit dem AMS
423 auch Geschichten ja -, dass ahm für gewisse Dinge einfach mehr eingestanden wird
424 und auch nicht Konflikte nicht gescheut werden, also das. Eine Bildungsmanagerin
425 muss konfliktfähig sein, auf alle Fälle muss auch ... auch sich in dem Bereich, wo sie
426 tätig ist, auch auskennen was läuft so arbeitsmarktpolitisch. Wie kann ich dem zum
427 Teil auch entgegenwirken oder auch zu dem stehen, was man macht, das finde ich
428 so wichtig eigentlich Und das könnte ich nicht, wenn ich nur nach Finanzen und
429 nach arbeitsmarktpolitischen Bedürfnissen handeln würde, das wäre für mich ganz
430 schlecht, weil ich es ja mit Menschen zu tun hab. Also ich muss das ja immer abwä-
431 gen können. Viel mehr fällt mir jetzt nicht ein.

432 I: Haben Sie noch etwas, das Sie ansprechen möchten oder ist für Sie noch et-
433 was offen geblieben, dass Sie vielleicht ansprechen möchten?

434 B2: ... Nein, im Moment nicht.

Interview 3

Aufgrund dessen, dass es nicht möglich war, das Interview 3 in dem gewünschten Maße zu anonymisieren, wird dieses Transkript nicht veröffentlicht.

Interview 4

1 I: Gut, dann hätte mich interessiert, welche schulischen und außerschulischen
2 Ausbildungen Sie nach der allgemeinen Pflichtschule absolviert haben.

3 B4: Nach der allgemeinen Schulpflicht ... also ich habe Grund-Know-how mir in
4 der HAK angeeignet, weil das ist ja auch schon nicht mehr Pflichtschule, glaub ich.
5 Und dann habe ich Soziologie studiert und bin ... ja relativ unbefriedigt aus dem Stu-
6 dium herausgegangen, weil es für mich sehr theorielastig war. Soziologie ist für mich
7 – damals aus der damaligen Perspektive – sehr theorielastig gewesen und für mich
8 nicht sehr praxisrelevant und bin dann in die Unternehmensberatung gegangen und
9 habe, ahm, in der Unternehmensberatung ja immer so diese weichen Themen ge-
10 habt, also Kernkompetenzen, Kundenbindungsmanagement, Change-Management,
11 also unter Anführungszeichen, weiche Themen, wo es mehr um Menschen geht. Und
12 habe Führungskräftebildungen gemacht, Mitarbeiterentwicklung, Einschulungen in
13 neue Geschäftsmodelle, Geschäftsprozesse, das waren diese Geschichten. Und ü-
14 ber diese Schiene bin ich in die Erwachsenenbildung eingestiegen. Also ich bin dann
15 wieder in den Sozialbereich gekommen und habe die Themen, die ich in der Unter-
16 nehmenberatungszeit beackert habe, versucht in den Sozialbereich zu übertragen
17 und bin dann über diese Schiene in den Erwachsenenbildungs-Bereich eingestiegen
18 und war dann Trainer in Lehrgängen oder an Fachhochschulen, solche Geschichten.
19 Und habe mich aber eigentlich – also Studium habe ich gemacht – ja außeruniversi-
20itär, was habe ich da noch gemacht, ja einige, einige Weiterbildungen, also so per-
21 sönlicher Natur: E-Learning, E-Learning-Trainer, Führungstrainings – ach, ich weiß
22 es gar nicht mehr, so einige Geschichten halt, und dieser Bildungsmanagement-
23 Lehrgang, das war halt schon einer der zentraleren Ausbildungen nach meiner Uni,
24 und, ja, na das wäre es fürs Erste.

25 I: Und seit wann sind Sie jetzt in der Erwachsenenbildung tätig?

26 B4: In Jahren? ... S acht, sieben Jahre.

27 I: Was geben Sie als Ihre Berufsbezeichnung an?

28 B4: Wissenschaftlicher Mitarbeiter.

29 I: Warum? Warum nicht Bildungsmanager, weil Sie ja den Lehrgang gemacht
30 haben?

31 B4: Die Stelle im [Organisation] heißt Wissenschaftlicher Mitarbeiter, das heißt,
32 ich seh mich nicht - also es ist, ja es ist teilweise eben gegenüber der Öffentlichkeit
33 Bildungsmanager ... ja, nein, ich gebe es eigentlich nie an. Es ist, es nimmt zu, ich
34 merke einfach auch bei den Stellenausschreibungen, es wird teilweise auch gefor-
35 dert Bildungsmanager, aber die Berufsbezeichnung selber, glaub ich, ist noch relativ
36 unbekannt.

37 I: Welche Aufgabenbereiche umfasst Ihre derzeitige Tätigkeit?

38 B4: ... Ähm, ja das ist so das gesamte Spektrum eigentlich des Bildungsmana-
39 gements. Angefangen von, ähm, Analysen von, ähm, Aufgabengebieten, um aus
40 dem heraus Kompetenzen abzuleiten oder notwendige Kompetenzen abzuleiten und
41 aus dem heraus Bildungsbedarfe abzuleiten. Also angefangen von Befragungen von
42 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, wie ich es jetzt gerade laufen habe, über ihren Tä-
43 tigkeitsbereich und dann ihre Weiterbildungsbedarfe, ähm, Personalentwicklungs-

44 maßnahmen entwickeln. Und das zweite Standbein, was ich habe, ist ein Weiterbil-
45 dungsprogramm zu entwickeln, das einen öffentlichen Markt anspricht, ja, das heißt,
46 da geht es darum, ja auf einem Markt aufzutreten, das zu positionieren, zu bewer-
47 ben, zu verkaufen. Also ich habe dann auch Kalkulationen zu machen, dass das ein-
48 fach auch sich deckt und einen Gewinn einbringt. Und des ist so dieses gesamte
49 Spektrum also von der Angebotsgestaltung, die Bewerbung, Teilnehmerinnen zu
50 betreuen, einzuladen und dann abzuschließen, Rückmeldungen zu geben. Pro-
51 grammentwicklung, also Weiterbildungsprogramm zu entwickeln und zu publizieren,
52 ja also dieses ganze Spektrum eigentlich.

53 I: Also Sie entwickeln praktisch das Programm.

54 B4: Ja

55 I: Für die Mitarbeiter.

56 B4: Genau, also ich habe zwei Zielgruppen. Das eine ist die interne Zielgruppe,
57 wo es mehr in Richtung Personalentwicklung geht, auf die Stellenbeschreibung hin,
58 ähm, und auf die Aufgaben hin, was müssen die Menschen dort können. Und auf der
59 anderen Seite gibt es auch ein allgemeines Weiterbildungsprogramm, das wirklich an
60 die Jugendwohlfahrt gerichtet ist, das extern ist und nicht nur [Organisation] Mitarbei-
61 terinnen und Mitarbeiter angesprochen werden, die wirklich für alle Einrichtungen
62 Rettet das Kind, Pro Juventute, alle Einrichtungen, die sich halt da tummeln in dem
63 Feld der Jugend- Kinder- und Jugendwohlfahrt, die werden angesprochen, und für
64 die entwickle ich ein Seminarprogramm, das ich dann verkaufe. Und das Dritte ist,
65 das ist so eine Mischposition, aber fällt für mich eher in den Bereich des allgemeinen
66 Programmes, des Marktes, wenn Einrichtungen kommen und sagen, wir brauchen
67 für die und die Sache einen Trainer oder wir brauchen ein Angebot, bitte schneiden
68 Sie etwas zu, dann mache ich das auch.

69 I: Mhm. ... Ja in anderen Tätigkeitsbereichen jetzt in der Erwachsenenbildung
70 waren Sie vor Ihrer aktuellen Tätigkeit?

71 B4: Ich verstehe jetzt die Frage nicht.

72 I: Waren Sie vor Ihrer aktuellen Tätigkeit auch noch in einer anderer Weise jetzt
73 in der Erwachsenenbildung tätig?

74 B4: Ja, wie gesagt, also in diesem Beratungsunternehmen, da ist viel über Trai-
75 ning gelaufen, das heißt, da ist es darum gegangen, Konzepte kennen zu lernen.
76 Business process reingeneering, Geschäftsprozessanalysen und so weiter, das ist,
77 da ist man über ein Training eingestiegen und das hat manchmal ein Beratungspro-
78 jekte ergeben als Konsequenz, da war ich tätig, das war vorher. Es war der Universi-
79 tätslehrgang, wo ich tätig war vorher. Ja, also ich war tätig, ja.

80 I: Und welche Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse haben Sie
81 jetzt bei Ihrer aktuellen Tätigkeit?

82 B4: Woran misst man das?

83 I: Sehen Sie sich in einer leitenden Position? Sind Sie abhängig von irgendwel-
84 chen Vorgesetzten oder können Sie schon sehr frei bestimmen, was sie anbieten,
85 oder?

86 B4: Mhm, also man muss unterscheiden. Wenn ich an das allgemeine Weiterbil-
87 dungsprogramm denke, da habe ich sehr, sehr große, fast 100%ige Entscheidungs-
88 freiheit. Das heißt, ich gestalte das Produkt, oder die Produkte, die Zusammenset-
89 zung, spreche das dann mit der Leitung da zurück und dieses das ist dann alles an
90 Abstimmung, das ich brauche. Bin mit dem eigentlich auch relativ gut gefahren bis
91 jetzt, und darum denk ich mir, passt das auch, ja. Anders schaut's aus beim internen
92 Angebot, da bedarf es starker Abstimmung mit den Einrichtungsleitungen, auch mit
93 der Personalentwicklung, jetzt in dem Sinne, mit der Geschäftsführung. Das sind vie-
94 le, viele Schleifen, die es an Abstimmungen braucht, die sind aber, ich erlebe das

95 jetzt nicht als Entscheidungseinschränkung, sondern eher als ein Abklären der Ziel-
96 setzungen und des Auftrages und wenn das klar ist, dann kann man relativ frei arbei-
97 ten. Also so, ich habe keine Leitungsfunktionen, ich habe keine Mitarbeiterinnen,
98 Mitarbeiter, ich habe eine Assistentin, die mich in dem Bereich unterstützt, da habe
99 ich ein gewisses Weisungsrecht, aber im Prinzip ist sie nicht meine Mitarbeiterin jetzt
100 in dem Bereich. Aber ich erlebe ich mich als sehr, sehr frei, was jetzt Entscheidungen
101 betrifft.

102 I: Und welche Tätigkeiten würden Sie jetzt, unabhängig von Ihrem Tätigkeitsbe-
103 reich, für die zentralen Aufgaben eines Bildungsmanagers betrachten?

104 B4: Ja, ich denke mir, es ist eh schon das, was ich gesagt habe. Es ist das ge-
105 samte Spektrum, ja. Wichtig ist die gute Auftragsklärung, die gute Zielsetzung, auch
106 wohin soll ein bestimmtes Bildungsprogramm entwickeln. Was soll ein bestimmtes
107 Bildungsprogramm an Inhalt bieten oder auch an möglichen Kompetenzen daraus
108 erwachsen von den möglichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Das gilt es einmal
109 gut abzuklären, ahm, dann das Programm gut zu entwickeln, so, dass die Rahmen-
110 bedingungen auch voll passen. Und das heißt, das sind für die Zielgruppen total un-
111 terschiedliche Rahmenbedingungen. Das kann Intensivfortbildung sein, 5 Tage, das
112 passt für eine Zielgruppe sehr gut, für andere ist das überhaupt nicht geeignet. Ja,
113 also diese strukturellen Rahmenbedingungen gut zuzuschneiden und dann einfach
114 auch ein attraktives Angebot zu entwickeln, das gut zu kommunizieren zu bewerben,
115 auch die richtigen Kanäle zu finden, die richtige Betitelung und die Wortwahl zu fin-
116 den. Ahm, also diese ganze Vermarktungsgeschichte, das ist schon wichtig, also das
117 sind schon wichtige Themenbereiche, wichtige Tätigkeitsfelder von einem Bildungs-
118 manager, ja, das denke ich mir, würde das gut beschreiben, ja.

119 I: Gut dann zum Lehrgang. Was war Ihre Motivation, den Lehrgang Bildungsma-
120 nagement am bifeb zu besuchen?

121 B4: Es war eigentlich vorgesehen, dass jemand von dieser Einrichtung diesen
122 Lehrgang macht. Um sich anzuschauen, was ist so, was heißt Bildungsmanagement,
123 wie macht man das professionell, unter Anführungszeichen. Und, und dann war eine
124 Kollegin eigentlich vorgesehen für den Lehrgang, die ist aber dann in Karenz gegan-
125 gen. Und ich habe mich dann schon dafür interessiert, das zu machen, und habe
126 dann einfach auch das in die Wege geleitet, dass ich den Lehrgang besuchen kann,
127 und, ja, habe das dann auch 2006, glaube ich, abgeschlossen.

128 I: Mhm. Also es war praktisch auch von der Firma initiiert.

129 B4: Nein.

130 I: Und wurde dann auch finanziert?

131 B4: Umgedreht, umgedreht. Also ich habe es initiiert, weil die Kollegin wollte es
132 machen und ich habe dann gesagt, nein, ich würde das gerne machen, weil es mich
133 einfach interessiert hat. Und die Firma hat dann gesagt, sie stellen mich dann frei
134 dafür, und ich ziehe Ihre Frage da gleich mit. Ich habe den Lehrgang selbst finan-
135 ziert, ich habe mir das selber bezahlt, und das [Organisation] hat mir teilweise die
136 Arbeitszeit dafür gegeben, also ich bin nicht zu 100% in Urlaub gewesen, wie ich das
137 gemacht habe, sondern ich habe das einfach als meine Arbeitszeit angesehen, oder
138 schreiben können.

139 I: Welche Erwartungen haben Sie an den Besuch des Lehrgangs gehabt?

140 B4: Ja, es war einfach für mich so dieser, diese Erweiterung und Spezialisierung
141 eigentlich von Management-Wissen auf den Bildungssektor, das waren meine Erwar-
142 tungen.

143 I: Wurden die erfüllt?

144 B4: ... Ähm, eigentlich nicht, nein. Ähm, das Wissen, das ich bekommen habe,
145 war für mich, das habe ich eigentlich schon gehabt, durch diese, durch meine Vor-

146 kenntnisse Handelsakademie und durch meine Tätigkeit im Bereich der Beratung,
147 Unternehmensberatung, da kennt man eigentlich diese Begriffe und Konzepte. Und
148 es ist mir in einigen Bereichen, einige Bereiche waren super und einige Bereiche,
149 das war mir einfach zu wenig. Also da habe ich mir dann gedacht, das ist mir eigent-
150 lich zu wenig, da kann ich mir ein Buch auch nehmen und das durchlesen, dann ha-
151 be ich auch soviel und muss nicht nach Strobl fahren und mir diese zwei Tage geben
152 und dann vielleicht dann noch irgendwie Aufgaben, Seminaraufgaben lösen oder wie
153 auch immer. Das habe ich dann als Overkill empfunden, also das war für mich nicht
154 tiefgreifend genug, weil ich nicht weiß, wie man es tiefgreifender machen könnte. Ich
155 denke mir, für jemanden, der Null Ahnung hat und gut in den Bereich einsteigen will,
156 ist es also eine super Ausbildung. Für jemanden, der im managementmäßig in ir-
157 gendeiner Form schon ein Vorwissen hat, würde ich es mir gut überlegen.

158 I: Und welche Bereiche waren das, wo es Ihnen zu wenig war?

159 B4: Nein, nicht zu wenig, es war einfach zu, zu, oder zu wenig im Sinne von zu
160 wenig tief. Puh, was war das? ... Das ist eine gute Frage, ich müsste mir das alles
161 wieder zurückholen. ... Ja ich denke mir, das waren so Bereiche wie (räuspert sich)
162 Personalentwicklung, Rechnungswesen, Marketing, ähm ... so ja, so des ist, was mir
163 jetzt spontan einfällt. Wo ich mir denke, gut das sind eigentlich, da ist jetzt eigentlich
164 nichts Spezielles vom Bildungsbereich notwendig, sondern das kann ich mir über
165 Bücher erarbeiten und habe teilweise einfach auch Bücher nebenbei gelesen und
166 habe mir dann teilweise aus den Büchern mehr geholt als aus dem Lehrgang. Und
167 Sachen wie Bildung, Bildung und Management, ähm, die am Anfang waren, die total
168 spannend sind, das war dann für mich irgendwie nicht notwendig, also ich habe mir
169 dann gedacht, warum sitz, warum habe ich das. Das war für mich so gestaltet, dass
170 ich mir denke, das kann man sich ja irgendwie anders aneignen. Andere Sachen wa-
171 ren wieder toll, also Organisationsentwicklung oder solche Geschichten, das war
172 wieder spannend, Projektmanagement war sehr super, ähm, ja also es ist unter-
173 schiedlich - Zeitmanagement war spitze – es sind aber, das sind eher allgemeine
174 Sachen, da brauche ich nicht den Bildungsmanagement-Lehrgang.

175 I: Würden Sie es noch mal machen, wenn Sie das gewusst hätten?

176 B4: Nein, nein.

177 I: Sie haben es eh vorher schon gesagt wegen Bildung und Management. Wie
178 sehen Sie da das Verhältnis, wie haben Sie das Verhältnis im Lehrgang gesehen von
179 Themen, die mehr Bildung/Pädagogik ansprechen und Themen, die mehr auf der
180 Management-Seite sind?

181 B4: Ja mir ist irgendwie vorgekommen, dass die Pädagogik eigentlich das weni-
182 ger, das Ausschlaggebende war bei dem Lehrgang, sondern eher das Management.
183 Und man relativ schnell in dieses, ja, man muss da Tools liefern, kommt, und viel
184 weniger in, in den Bereich, ja, was heißt das pädagogisch arbeiten, was heißt Päd-
185 agogik mit Erwachsenen? Das ist eher auf der Strecke geblieben jetzt in der Retro-
186 spektive, wobei es schon relativ lange her ist, muss ich auch sagen, und ich denke
187 mir, das werden natürlich, damals war ja, das glaube ich, die [Name], die das organi-
188 siert hat und gemanagt hat und die [Name], die werden das Angebot schon gut ge-
189 strickt haben, und der [Name] war, glaube ich, auch in der Programmentwicklung,
190 ähm, die werden das Angebot schon recht gut gestrickt haben, also die werden
191 schon wissen, was die da anbieten und was sich da eignet und was sich verkaufen
192 lässt. Und da nehme ich an, ist Management und Management-Tools im Bildungsbe-
193 reich für mich war es eher nicht so ausgewogen, ja, also mir ist es eher vorgekom-
194 men, jetzt so in der Retrospektive, dass es mehr in den Bereich des Managements
195 geht, ja.

I: Und Sie hätten sich durchaus mehr im Bereich, dass der Bereich der Pädagogik angesprochen wird?

B4: Ja, ich habe zum Beispiel in Erinnerung diesen ersten Vortrag vom [Name], [Name] glaub ich? Und da ist es sehr um Bewusstseinsprozesse gegangen, Konstruktivismus usw., und das habe ich sehr spannend gefunden. Wobei mir dann sozusagen das Conclusio ein bisschen gefehlt hat. Also es ging um Konstruktivismus und um Wahrnehmung der Realität, Lernprozesse usw. Und für mich war es halt sehr, sehr spannend, ein bisschen so das Akademische rein zu bringen. Weil es heißt akademischer Bildungsmanager, und recht viel Akademisches war nicht, wobei ich nicht sage, ich will jetzt da den Philosophier-Klub haben, das ist für mich nicht. Aber so ein bisschen den Anspruch zu haben, man arbeitet akademisch, das habe ich sehr spannend gefunden. Ja und es hat sehr gut angefangen und es ist dann sehr schnell dann in den Bereich des Managements abgeglitten, ohne jetzt wertend zu sein. Aber es geht einfach in diesen Bereich Management, Tools liefern, das war auch super. Es hat für mich dann immer so ein bisschen dieses Quäntchen gefehlt: Pädagogik, was heißt das? Ähm, auch die Theorien dahinter zu wissen, das hat für mich ein bisschen gefehlt, das hätte ich gerne gehabt.

I: Hat sich Ihr Tätigkeitsbereich aufgrund der Absolvierung des Lehrgangs verändert?

B4: Nein, das System hat sich beharrlich geweigert, Konzepte vom Bildungsmanagement-Lehrgang aufzunehmen.

I: Also, es hat Ihnen jetzt keine Vorteile oder irgendwie verschafft?

B4: Naja, so kann man das nicht sagen. Der Vorteil war, oder das Spannende ist, oder war für mich die Leute kennen zu lernen im Lehrgang und andere Einrichtungen kennen zu lernen. Weil, ja nie, man lernt ja nie andere Bildungseinrichtungen so kennen, weil ja die nie die Hosen soweit runter lassen wie in so einen Lehrgang. Und das Spannende war halt dann, dass man merkt, o.k. andere Einrichtungen kochen auch nur mit Wasser. Und das war eine gute Bestätigung. Insofern also habe ich schon etwas mitgenommen, das war also eine gute Bestätigung, dass ich sage, ich kann relativ ... beruhigt weiterarbeiten, ohne mich jetzt, ohne mich auf der faulen Haut auszurasen. Aber beruhigt weiterarbeiten, wie man so tut, die anderen werden auch ungefähr die Probleme haben und arbeiten auch ungefähr in die Richtung. Also von dem her, das habe ich schon mitgenommen, ja.

I: Und wenn Sie sich jetzt zum Beispiel wo anders bewerben würden oder, würden Sie es dann als Vorteil sehen, dass Sie diesen Lehrgang haben, als Qualifikation?

B4: Ja, ich mein. Also es ist witzig, das fällt mir immer wieder auf, wenn ich irgendwo bin. ... Ich habe jetzt erst kürzlich ein Hearing gehabt an einer Fachhochschule und die denen in Bildungseinrichtungen fällt das schon auf: Bildungsmanager, was ist das? Sie wissen zwar nicht, was das ist, und sie fragen mich dann halt immer, was das ist, und es kommt immer irgendwie gut. Wobei ich mir da jetzt gar nicht, also ich vergesse es teilweise, dass ich das jetzt so explizit erwähne oder wie auch immer. Weil ich eigentlich von so akademischen Lehrgängen und Universitätslehrgängen nicht sehr viel halte. Auch Master-Lehrgänge oder MBA-Lehrgänge, ich halte nicht sehr viel, das hat, war auch eine Erkenntnis von dem Bildungsmanagement-Lehrgang, dass es eigentlich nicht viel bringt, außer diese Seilschaft. Also dieses, ähm, dieses Zusammengeschweißt-Sein in einem Jahr oder in zwei Jahren oder längere Zeit, immer wieder dieselben Leute, dieselben Probleme, das bildet eine Gemeinschaft. Und das kann eine gute Seilschaft bilden, und das gibt viel Synergien, und das ist für mich eigentlich der Hauptgewinn oder könnte es sein, der Hauptgewinn eines solchen Lehrgangs. Und es fällt anderen Stellen schon auf, dass ich die

Ausbildung habe. Mir selber jetzt eher weniger, mir selber bringt es jetzt nichts, ich habe einiges an Know-how mitgenommen wo ich einfach weiß, gut, ich kann in gewissen Einrichtungen einfach besser andocken, über diesen Jargon beispielsweise. Aber jetzt ... beruflich inhaltlicher Natur weniger, da glaube muss man sich einfach selber profilieren und selber sich seine Kompetenzen erarbeiten, da kann jetzt der Lehrgang oder hat jetzt der Lehrgang bei mir persönlich nicht sehr viel beigetragen.

I: Gut, dann zur aktuellen Situation in der Erwachsenenbildung. Sehen Sie aktuell Problematiken in der Erwachsenenbildung und welche?

B4: ... Sehe ich Problematiken in der Erwachsenenbildung ... ? Ja, ähm, große Problematik. Es sind zwei. Die eine Richtung ist, ähm ... so dieses Überangebot an Lehrgängen, die für die Menschen, die diese Lehrgänge machen, eigentlich nicht mehr transparent sind. Es gibt so ein Überangebot an Diplomlehrgängen, an Zertifikatslehrgängen, an staatlich anerkannten Lehrgängen, Master-Lehrgängen, Universitätslehrgängen, was weiß denn ich. Und die Problematik dahinter ist, da das Richtige herauszufinden. Ja das ist das eine. Und das andere ist, was kann ich da wirklich machen damit. Und ich unterstelle da so ein bisschen, um mit Adorno zu sprechen, da dieses Halbwissen oder Unwissen. Da ist viel dahinter, da wird viel an Vokabular verbraten. Aber was ist letztendlich dahinter an Substanz? Das ist sehr wenig. Und da orte ich dann, also da kommen dann halt Leute heraus, die sind akademischer oder zertifizierter XY, was weiß ich, können aber meiner Meinung nach nicht wahnsinnig viel mehr. Und da bläht sich für mich so etwas auf, das kann ich nicht gut heißen, da wird soviel Halbwissen erzeugt, und ich weiß nicht für was es gut ist. Meistens lässt es sich dann reduzieren auf sehr, sehr viel, ah, sehr, sehr wenig klar strukturierte Theorien oder Aussagen, was dann innerhalb von einem Jahr groß aufgebläht wird und verkauft wird. Das ist das Eine. Und das Zweite ist ein bisschen natürlich auch die Gefahr oder der Drang in der Erwachsenenbildung, sich verkaufen zu müssen. Spielt das Erstgesagte natürlich mit rein, man muss dann Schlagwörter liefern und muss sich dann verkaufen. ... Führt aber auch dazu, dass man halt weniger auf Dinge hinschauen kann, die tatsächlich den Kern der Sache treffen, als wie eher Sachen, die sich gut verkaufen. Ich gebe Ihnen ein Beispiel Äh, ja, ich kann Ihnen nur ein Beispiel aus dem Erziehungsbereich geben. Also wenn man sich anschaut, ähm, sie machen ein Seminar, sie bieten ein Seminar an zur Bewertung zur Selbstevaluation, zur Selbstbewertung: Wie erziehe ich ein Kind einen Jugendlichen mit seelischen Verletzungen? Befinde ich mich da auf einem guten Weg? Ja, Selbstevaluation, also zu schauen ob, dass das gut in einer durch anerkannte Standards abgedeckte Richtung geht, dann ist das ein Seminar, das man sehr, sehr schwer verkaufen kann. Weil da geht es wirklich ans Eingemachte, ja, da geht's an die eigene Kompetenz, da muss man drüber reflektieren - das ist nicht angenehm, man muss sich teilweise vielleicht verändern, ja, das lässt sich dann nicht so gut verkaufen wie ein Seminar zum Thema ... Psychohygiene, ja, da geht es darum. Also der Unterschied ist das, ich geh' zu dem einen hin, da muss ich mich verändern, das ist nicht sehr angenehm, und zu dem anderen gehe ich hin, da kriege ich was. Das ist eine Art, ich sage immer Wohlfühlseminar, da gehe ich hin und da bekomme ich was, und ich nehme mir halt nur das mit, das ich will, und das andere vergesse ich. Das sind diese, das ist dieses Spannungsverhältnis und das ist diese Problematik, die ich da verorte. Man kann, wenn man das nur dem Markt überlasst, würde sich das Angebot in der Erwachsenenbildung auf Schlagwörter und Oberflächlichkeiten reduzieren. Das ist eine Hypothese von mir, vielleicht stimmt es nicht, ich hoffe es stimmt nicht. Ich orte so ein bisschen diesen Trend, je reißerischer das formuliert ist, je besser der Titel, je, je kreativer die Gestaltung, je, je, je bunter die Rahmenbedingungen, desto besser kann ich es verkaufen. Und ich habe erst letztens einen Management-Kurs

298 zugeschickt bekommen von einem, na, MBA also Master of business administration,
299 postgraduale Ausbildung, und die haben sich wirklich getraut, 19.000 Euro zu ver-
300 langen. Ja, und da frag ich mich wa, was lernen die da, das ist für mich wa das steht
301 in keinem Verhältnis mehr zu irgendwas, ja. Und das ist das, was ich da verorte. Auf
302 der einen Seite gibt es Themen, die sind eher unpopulär, kann man nicht verkaufen.
303 Ja, und dann gibt es Themen, die ziehen voll und da kann man reinbuttern, was geht
304 und da wird auch das Geld reingeben und das ist so für mich dieses unausgewogene
305 Verhältnis an tatsächlich wirklich brauchbarem Wissen, reflektiertem Wissen. Und
306 das andere ist so dieses, diese Seifenblase, die entsteht an Halbwahrheiten und
307 Halbwissen so im Sinne von Adorno. Ja, was wird da, das ist nichts Fundamentales.
308 Das ist das, was ich verorte.

309 I: Haben diese Problematiken auch Auswirkungen auf Ihren Tätigkeitsbereich?

310 B4: Ja klar, ich versuche immer wieder auch unpopuläre Seminare auch anzu-
311 bieten. Ich schaue einfach auch, dass ich nicht auf jede Strömung, die es gibt, auf-
312 springe sofort, sondern ich lasse das erstmal setteln und biete Themen dann, wenn
313 ich merke, das ist jetzt wirklich eine Strömung, die sich fundamentaler abzeichnet.
314 Dann, dann, dann, dann greife ich das Thema auch auf und, ähm, biete was an. Aber
315 ich springe jetzt nicht herum und habe sofort die neuesten Themen in meinem Pro-
316 gramm drinnen. Das ist das eine. Und ich schaue einfach, dass ich wirklich auch im-
317 mer unpopuläre, unter Anführungszeichen, Themen auch drinnen hab. Ja, also das
318 heißt Selbstevaluation, Selbsterfahrung, das sind immer wieder Themen, die bei mir
319 immer drinnen sind, die vielleicht ein gewisses Statement nach Außen sind. Ja, für
320 was steht denn das Bildungsprogramm überhaupt, ja? Wo man einfach merkt, ja, es
321 gibt gewisse Seminare, die drinnen stehen, die aber vielleicht relativ unpopulär sind.
322 Viele Frauen vor allem wollen es nicht hören, aber Gender ist ein so ein Thema, das
323 man nicht verkaufen kann, das interessiert, unter Anführungszeichen, das interes-
324 siert keinen. Ja, aber das ist ein Thema, das uns herinnen wichtig ist im Kolleg, das
325 gehört publiziert, das gehört nach Außen, da gehört nach Außen gegangen, das
326 muss reflektiert werden, das muss angeschaut werden, und wir bieten es an. Ob das
327 dann zustande kommt, das Seminar, oder nicht, ist dann immer fraglich. Aber wir
328 versuchen alles Mögliche, dass das passiert. Ja, und es gibt da Themen, und, und,
329 ähm, wir werfen uns jetzt nicht voll auf den Markt. Also das spielen, diese Problema-
330 tiken spielen in diesen zwei genannten Punkten durchaus bei mir rein, ja.

331 I: Werden diese unpopulären Sachen dann auch angenommen, oder?

332 B4: (räuspert sich) Naja, man muss dann ein bisschen tricksen, indem man sagt,
333 man findet einen super Titel oder man findet ganz, ganz spannende Referentinnen
334 oder Referenten, und manchmal muss man es auch absagen. Also ich hab jetzt kei-
335 ne Erfolgszahlen und kann jetzt auch keine Kennzahlen sagen, o.k., die Themen so
336 und so. Aber an und für sich versuchen wir natürlich, ähm, die Rahmenbedingungen
337 so zu gestalten und die Referentinnen und Referenten zu engagieren, die ein Zu-
338 standekommen sehr wahrscheinlich macht.

339 I: Und bietet Ihnen da Ihr Wissen und Können als Bildungsmanager Hilfestellun-
340 gen im Umgang mit diesen Problematiken?

341 B4: Was verstehen Sie unter Wissen des als Bildungsmanager?

342 I: Dinge auch, die Sie im Lehrgang gelernt haben bzw., oder ja, die Sie jetzt sa-
343 gen das sind Wissen und Können von einem Bildungsmanager.

344 B4: Nein, nein, insofern nicht, weil ein Lehrgang Bildungsmanagement oder jeg-
345 licher Lehrgang Organisationsentwicklung, Sozialmanagement, das ist ganz egal,
346 kann ja nur, ähm, allgemeines Wissen verkaufen. Es kann ja nur eine Grundlage von
347 Kostenrechnung, eine Grundlage von Personalentwicklung, eine Grundlage von Eva-
348 luation drinnen sein, und das spezifische Know-how eines Feldes muss ich mir ja im

349 Feld selber erarbeiten. Und mein Know-how, das ich im Feld Kinder- und Jugendhilfe
350 habe, das ist so speziell, da kann mir das Bildungsmanagement, was es schon tut,
351 der Lehrgang und auch was ich vorher sozusagen aus meinen Kenntnissen habe,
352 das sind diese Grundkompetenzen, die ich kriege, wie mache ich Marketing für ein
353 Produkt, für ein Seminar. Aber welchen speziellen Wortlaut ich verwende und welche
354 Rahmenbedingungen ich mache und welche Leute als Referenten bekannt sein bei
355 den, bei der Zielgruppe, das kann mir das Bildungsmanagement nicht vermitteln, ja,
356 das muss ich aus Erfahrung rausbekommen, die sammle ich im Laufe der Zeit oder
357 über Recherchen oder über Lesen oder wie auch immer. Das kann mir das Bil-
358 dungsmanagement jetzt nicht, also das ist Erfahrungswissen. Darum frage ich nach,
359 also welches Wissen meinen Sie, weil es ist, ah, das Erfahrungswissen von mir auch
360 Wissen im Sinne des Bildungsmanagements, aber es ist mehr, ich glaub 75 % Erfah-
361 rungswissen und ein Viertel Basics, Know-how, Grundlagen-Wissen, Konzepte.

362 I: Mhm. Gut, dann zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. Äh, welche
363 Kriterien muss berufliches Handeln für Sie erfüllen, um als professionell zu gelten?

364 B4: (...) Pfff, ich hab, ja es sind zwei Aspekte. Also mir fällt sofort ein ... Krite-
365 rien, die überhaupt Professionalität kennzeichnet, ja, also die eine Profession kenn-
366 zeichnet, so muss man sagen. Und eine Profession ist gekennzeichnet, dass es e-
367 ben einen klaren gesellschaftlichen Auftrag gibt, ähm, zur Erbringung einer Dienst-
368 leistung, an deren Ende ein Klient steht oder eine Klientin steht. Eine akademische
369 Ausbildung, die akademische Ausbildung obliegt oder die Ausgestaltung und die Auf-
370 nahme in die akademische Ausbildung obliegt der Profession. Es gibt einen Berufs-
371 ethik-Kodex, an dem sich die Mitglieder der Profession halten. Also das finde ich in
372 der Erwachsenenbildung ja nicht. Wir können von Erwachsenenbildung in dem Sinne
373 nicht von einer Profession reden, weil es gibt keinen Beruf Bildungsmanager, den
374 gibt's nicht. Ahm, das ist das eine, das ist so das Professionstheoretische und auf
375 der anderen Seite professionelles Handeln im ganz praktischen Sinne, und ich glau-
376 be, darauf wollen Sie auch hinaus. Ähm, da geht's für mich eher darum, Klientinnen
377 und Klienten in erster Linie einmal komplett ernst zu nehmen (räuspert sich), ja. Das
378 heißt ich krieg eine Anfrage, wie gehe ich mit der Anfrage um. Das fängt schon in
379 ganz Kleinigkeiten an. Das heißt, wie schnell erfolgt die Rückmeldung einer Anfrage.
380 Wartet die Person zwei Wochen oder kriegt die Person die Anfrage innerhalb von
381 einer Stunde. Ja, so diesen, diesen Spielraum. Das kann auch heißen: Ähm, lieber
382 Sowieso, wir brauchen in unserer Einrichtung oder wir sind in unserer Einrichtung mit
383 Gewalt und Aggression konfrontiert, wir brauchen eine Fortbildung. Was können wir
384 tun? Dann kann meine Rückmeldung einmal heißen: Passt, ich kümmere mich dar-
385 um oder schon konkret die und die Vorschläge. Aber in erster Linie wird's einmal ein
386 Erstes sein, dass ich einmal zurück schreibe: Passt, ich habe eure Anmerkung erhal-
387 ten und ich kümmere mich darum. Aber das ist einmal für mich schon Professionali-
388 tät, wie wird denn überhaupt damit umgegangen, wenn wer anfragt von extern. Und
389 ich selber messe meine Anfragen an Referentinnen/Referenten oder Organisationen
390 auch daran. Das heißt, wenn ich hinschreibe und merke nach einem Monat immer
391 noch nichts, dann sterben für mich diese Kooperationspartner. Wenn ich da nachfra-
392 gen muss, das interessiert mich nicht. Sondern es geht einfach um einen gleichwer-
393 tigen, bewussten, aufmerksamen Umgang miteinander, das ist für mich einmal ein
394 Professionskennzeichen. Dann geht es darum, die Bedürfnisse des jeweiligen Ge-
395 genübers so gut wie möglich wahrzunehmen und in Produkte zu übersetzen, ja also
396 dass man wirklich die Rahmenbedingungen, die Inhalte maßschneidert und als Pro-
397 dukt dann gestaltet und dann wirklich an den vereinbarten Rahmenbedingungen
398 auch sich hält. Das heißt, Termine, Absprachen, an den Rahmenbedingungen inhalt-
399 licher Natur, ähm, ja dass man sich daran hält und das auch einhält. Und wenn ein

Termin da ist, dann muss etwas, das Vereinbarte muss passieren, das heißt, es muss ein Konzept vorliegen oder es muss ein Seminar stattfinden oder wie auch immer. Und dann geht es natürlich auch darum, die Durchführung des Seminars zu gewährleisten. Ähm, das sind, das ist viel so ... das ist viel so, wie soll ich sagen, so weiches Know-how. Also dass einfach Menschen gut in einem Seminarhaus ankommen, das sie nicht kennen. Sie kennen das vielleicht oder Sie haben es ja jetzt auch erlebt, also Sie kommen da rein und wenn da jetzt keiner bei der Rezeption sitzen würde, dann wäre das nicht gut. Und dass solche Sachen passieren, dass Unterlagen da sind, dass die Leute gut ankommen, dass sie wissen, wo muss ich hin, wenn ich einen Kaffee will, wo sind die Toiletten, wo finde ich meine Seminarunterlagen, wo ist mein Zimmer. Dass das reibungslos läuft und das Wissen darüber, welche Mechanismen laufen da, das ist für mich Professionalität, ja. Und auch im Nachhinein zu wissen, ja keine Ahnung, es schreibt wer rein, ich hab vor zwei Jahren das Seminar besucht, haben Sie die Unterlagen noch? Dass ich erstens mal diese Person kenne, also nicht persönlich, aber dass ich dann nachschauen kann irgendwo und dass ich dann die Unterlagen wieder finde, also so Informationsmanagement, das ist für mich professioneller Umgang, ja. Also das ist für mich einmal so grob.

I: Würden Sie Ihre eigene Tätigkeit als professionell bezeichnen?

B4: Puh, da müssen Sie meine Kunden und Kundinnen fragen, ich hoffe schon, ja.

I: Ist Ihrer Meinung nach Professionalität in der Erwachsenenbildung bzw. im Bildungsmanagement zu erreichen?

B4: Ja natürlich, absolut. Ähm, je nachdem, welches Kriterium man jetzt anlegt. Wenn man professionstheoretisch geht, denk ich mir, muss man noch einiges an Sachen investieren. Weil es gibt außer die Lehrer oder das Volksbildungswerk, die halt irgendwie den Auftrag haben, also wirklich das klare gesellschaftliche Mandat Bildung zu machen, gibt es ja keine Profession Bildungsmanagement, meiner Meinung nach. Aber bei den praktischen Kriterien der Professionalität, denke ich mir durchaus, ist Professionalität zu erreichen. Also man müsste das explizieren, man müsste das aufschreiben und sagen, das sind, das ist dieser Ethik-Kodex der Erwachsenenbildung, wobei ich glaube, den gibt es sogar schon. So diese, ich müsste nachschauen, auf dieser Erwachsenenbildung.at Seite gibt es sogar schon so etwas wie einen Ethik-Kodex, nur er entzieht sich meiner Kenntnis. Und wenn man sich dann einigt in einem Arbeitskreis, äh, der Erwachsenenbildungseinrichtungen, das ist der Ethik-Kodex und an dem orientieren wir uns, und das heißt praktisch, ich schreibe innerhalb von 24 Stunden zurück, ich habe diese und diese Abwicklung und so weiter und so fort. Dann denke ich mir, ist Professionalität zu erreichen. Ich bin ein bisschen zwiespältig, wenn es darum geht, man lässt sich zertifizieren. Wir selber sind zertifizierte Bildungseinrichtung für [Bundesland], ich bin jetzt gerade dran, die Zertifizierung für [Bundesland] zu erlangen, weil wir ja bundesweit tätig sind. Also das Kolleg ist bundesweit im Anbieten von Seminaren tätig und Lehrgängen und ich halte das für einen ausgesprochenen Schwachsinn. Weil eine Qualität und eine Professionalität mit dem nicht misst. Es ist also die Leute, die das erfunden haben, ich ziehe meinen Hut vor denen, weil die Marketing-technisch spannend und super sind, äh, können sich wunderbar verkaufen, machen wunderbar Kohle damit, kommen her, verlangen ein Geld für die Zertifizierung, es muss Folge-Audits geben, es ist eine irrsinnige Geldmaschine. Hurra, ja wir haben ein super Produkt kreiert, von Qualität und Professionalität, pf, kann man drüber streiten, ich bezweifle es sehr stark. Ich wittere eher wieder ein Produkt dahinter und Angebot. Man versucht halt als, ich verstehe es als öffentlicher Anbieter, sagt man gut, hurra, die haben das Erwachsenenbildungssiegel für [Bundesland], das muss etwas Gescheites sein. Es ist nicht ganz

451 von der Hand zu weisen klarerweise, wenn drinnen steht, wie geht man mit Rück-
452 meldungen von Kunden um, gibt es denn überhaupt so etwas wie ein Beschwerde-
453 management, gibt's denn so was wie Teilnahmebestätigung, also so diese Rahmen-
454 bedingungen. Also ich bin nicht sehr glücklich damit, ja, es ist ein irrsinniger ein bü-
455 rokratischer Aufwand, und da haben wir wirklich etwas anderes zu tun.

456 I: Mhm, also Qualitätsmanagement, -entwicklung ja, aber nicht in Form dieser
457 Zertifizierungen?

458 B4: Ja, ja, ich meine, ich weiß nicht, wie man es anders lösen könnte. Es ist im-
459 mer sehr leicht kritisiert und wenn man keine anderen Lösungen anbietet, finde ich
460 es immer unfair, ja. Es ist so, wie es ist. Die ISO-Zertifizierungen in der Industrie gibt
461 es auch, ähm ... es gibt, es gibt ein ganz ein interessantes Konzept im Sozialbereich,
462 äh, wo man versucht, sich im Sozialbereich auch an pädagogische Prozesse oder
463 sozialarbeiterische Prozesse anzunähern, mit Qualitätsmanagement. Also da braucht
464 es ein etwas offeneres Konzept, und gleichwohl definieren die auch ihre Prozesse,
465 ja, aber natürlich nicht so stark wie in der Industrie, wo ich sage Prozessschritt 1 bis
466 10 das geht dort nicht und auch nicht mit dem, was sind die Eingaben und was sind
467 die Effekte oder die die Wirkungen dadurch, das kann ich nicht im Sozialbereich, ich
468 meine Pädagogik, da brauch ich Ihnen eh nichts sagen. Das kann ich da nicht ma-
469 chen und die fahren ein bisschen ein weiches Konzept, von dem halte ich sehr viel.
470 Als wie es gibt da eine Mappe, die liegt bei mir auf und dann kommen zwei Leute von
471 irgendeiner Zertifizierungseinrichtung und die checken dann mit mir diese Mappe
472 durch, ja. Das weiß ich nicht, ich hab, ich bin, ich verstehe den Hintergrund, ich bin
473 auch dafür, dass es so etwas gibt. Ich sehe es nicht ein, dass man ein Geld dafür
474 zahlen muss, weil es ist für mich genau soviel Aufwand wie für die zwei Leute, die da
475 kommen. Ähm, es ist ein eigener Industriezweig geworden, so diese Zertifizierungen
476 zu machen und ich kann mich der Entwicklung nicht entziehen, weil ich ja schließlich
477 auch zertifiziert werden will als Bildungseinrichtung. Aber ich sehe das als sehr wich-
478 tige, als sehr wichtigen Schritt hin zur Professionalität, dass es Kriterien gibt, die ü-
479 berprüft werden, extern nämlich, das finde ich schon sehr gut ja, das ist schon sehr
480 wichtig.

481 I: Gut, dann sind wir schon bei der Abschlussfrage. Welche Kompetenzen müs-
482 sen Ihrer Ansicht nach BildungsmanagerInnen erwerben, um aktuellen Problemati-
483 ken in der Erwachsenenbildung im weitesten Sinne professionell begegnen zu kön-
484 nen?

485 BM: ... Welche Kompetenzen (räuspert sich), also es geht für mich, ich den-
486 ke mir in erster Linie ist es wichtig, so ein bisschen die gesellschaftlichen Entwick-
487 lungen im Auge zu haben, also von einer eher globalen Ebene, was zu sehen. Und
488 dann diese globale Entwicklung immer im Hintergrund zu haben und das runter zu
489 brechen auf diese spezielle Zielgruppe, die ich habe, ja. Also ich kann jetzt wieder
490 nur für den Jugendwohlfahrtsbereich sprechen, wenn ich merke es gibt die Wirt-
491 schaftskrise als globale Entwicklung, dann kann ich mir das, dann kann ich diese
492 Wirtschaftsentwicklung, dann muss ich sie eigentlich im Hinterkopf behalten in zwei-
493 facher Hinsicht. Erstens wirkt sich das auf den Sozialbereich aus, zweitens wirkt sich
494 das auf das Bildungsverhalten von den Menschen aus und auch auf die Finanzierung
495 von Bildungsangeboten, das heißt, ich kann eh nicht aus, ich muss das berücksichti-
496 gen. Und es heißt, diese globale Entwicklung, dieses Zensorium für globale Entwick-
497 lung ist für mich mal eines, da ist Soziologie sehr gut, also ich glaube, da kann einen
498 Soziologie sehr weiterbringen. Das Zweite ist dieses gesamte Spektrum an Bil-
499 dungsmanagement, das heißt, ich habe diese globale Sache, ich habe meine Ziel-
500 gruppe, ich habe das Wissen der Zielgruppe, die Bedürfnisse der Zielgruppe und
501 dieses Bedürfnis übersetzen in Bildungsangebote, diese Kompetenz zu haben, das

gut zu vermarkten und gut anzubieten und dann sich anzuschauen, was im Bereich der Personalentwicklung sehr sehr wichtig ist, was wirkt oder was bewirkt denn was. Also welche Seminare biete ich an, welche Kompetenzen erhoffe ich dann dadurch weiterzuentwickeln und tun sie es dann tatsächlich. Also wie wie kann ich denn so Effekte von Bildungsmaßnahmen messen oder mir anschauen, das sind noch so Kompetenzen, und dann geht's halt an die ganze verwaltungstechnische Geschichte, betriebswirtschaftliche Geschichte, Marketing im klassischen Sinne, Kalkulationen, ja ja, Marketing, Kalkulationen. Es ist sehr breit, breites Spektrum, ein sehr buntes Berufsfeld. Also es ist sehr, sehr breit. Bildungsmanagement ist sehr, sehr breit aufgestellt, glaub ich. Also zumindestens so, wie es ich erlebe.

I: Und so auf der persönlichen Ebene, was denken Sie ist da wichtig?

B4: Ja, auf der persönlichen Ebene, da spielt das alles mit rein, ja, man muss Lust haben, immer wieder Neues zu entdecken. Man muss Lust haben, neue Strömungen sich anzuschauen, neue Seminare sich anzuschauen, die Zielgruppe im Auge zu haben, neue Themen zu entdecken, neue Themen, für neue Themen offen zu sein, das ist einmal die inhaltliche Ebene. Man muss Lust haben, mit Leuten zu arbeiten (räuspert sich), man muss auch Lust haben, etwas zu verkaufen, man muss auch einmal auch der Verkäufer sein. Ähm, man muss Lust haben, sich ständig weiter zu entwickeln, von Rückmeldungen zu leben, sich ständig weiter zu entwickeln. Das zu reflektieren, offen zu sein für Entwicklungen, offen zu sein für Kritik, ähm ... dieses man muss Lust haben, mit einem riesigen Dickicht an Informationen umzugehen, das würde ich auch noch einmal als Kompetenz verbuchen. Also Wissen – und Informationsmanagement, also wie schaffe ich es, aus einem Riesenangebot oder aus dem Internet oder aus irgendeiner anderen Datenbank, einem Netzwerk, einer Bibliothek, Wissen zu generieren, das dann letztendlich in ein zweitägiges Seminar mündet oder in einen Lehrgang, der dann 5 Module beinhaltet. Aber ist wurscht, also 5 Blöcke. Aber relativ knapp ein Bildungsangebot zimmern aus einem irrsinnigen Informationsangebot, da muss man Lust haben dazu und eine Spur weit auch diese Kompetenz dazu haben. Also wie recherchiere ich, wie mache ich Abfragen, wie kann ich Informationen filtern, ja, und für mich, aber das ist, glaube ich, meine persönliche Färbung, wobei ich nicht weiß, ich glaube, das ist eher wahrscheinlich, eher seltener, aber mein persönlicher Anspruch ist es dann auch, immer die Themen, die entstehen, zu versuchen in einer Form theoretisch und wissenschaftlich zu belegen oder zu reflektieren. Das heißt eventuell die dahinter liegenden Theorien zu kennen oder mir zu erarbeiten oder eine Gesamtentwicklung, also als Soziologe, in einer soziologischen Perspektive dann zu sehen, ja, also ich versuche das dann immer, auch in Hinblick auf mein Dasein als Soziologe zu reflektieren, hat aber weniger mit Bildungsmanagement zu tun, sondern eher mit Soziologie als Thema. Das heißt da noch mal in die Tiefe zu gehen, ist das ein Hype oder ist das ein Seifenblasen-Thema oder was ist es, auf welcher gesicherten Basis steht es und wohin geht's mit der Entwicklung und das vor den Theorien, das können natürlich auch teilweise auch psychologische Theorien sein oder erziehungswissenschaftliche Theorien, habe ich sehr viel zu tun und auf einer höheren gesellschaftlichen Ebene komme ich eher in den Bereich der Soziologie. Aber das ist für mich nur ein persönlicher Anspruch, den ich an mich habe.

I: Ja, möchten Sie noch irgend etwas ansprechen, ist für Sie noch irgend etwas offen geblieben?

B4: An und für sich nicht.

Interview 5

1 I: Gut, dann hätte mich interessiert, welche schulischen und außerschulischen
2 Ausbildungen Sie nach der allgemeinen Schulpflicht absolviert haben.

3 B5: Mhm, ahm, ich habe eine HAK-Matura gemacht, dann habe ich studiert Poli-
4 tikwissenschaft und in weiterer Folge dann diverse Weiterbildung. Wahrschein-
5 lich einer der Wesentlichsten war der Bildungsmanagement-Lehrgang. Ahm, bzw. ein
6 weiterer Lehrgang, der für mich auch sehr wesentlich war, war ein Lehrgang. Führen
7 und Leiten hat sich das genannt, da ist es einfach ums Leiten von Institutionen, ist es
8 da gegangen, auch da mit Schwerpunkt Bildungsinstitutionen, weil das auch in Strobl
9 am bifeb angeboten wurde, und logischerweise ist das das Zielpublikum.

10 I: Und seit wann sind Sie in der Erwachsenenbildung tätig?

11 B5: Ich bin seit 1996 in der Erwachsenenbildung tätig.

12 I: In welchen Tätigkeiten?

13 B5: Begonnen hab' ich als pädagogischer Mitarbeiter, das heißt sozusagen
14 Kursorganisation, Kursplanung und dann vor vier Jahren mittlerweile bin ich Direktor
15 der Volkshochschule [Ort] geworden. Ich mache nur schnell das Fenster zu, damit
16 Sie nicht so viele Nebengeräusche haben.

17 I: Was geben Sie als Ihre Berufsbezeichnung an und warum?

18 B5: Also angeben tue ich meinen offiziellen Titel, Direktor der Volkshochschule
19 [Ort]. Warum ist eine gute Frage, nachdem es der offizielle Titel ist, und ich denke, er
20 passt auch, nehme ich ihn einfach. Also ich habe mir da jetzt noch nicht viele Ge-
21 danken dazu gemacht, ob ich das jetzt umnennen würde oder so was. Es gibt jetzt
22 im Zuge der Umstrukturierung einen neuen Titel, der nennt sich Leiter Profit-Center
23 Volkshochschule [Ort]. Ja, würd' genau so passen. Das Profit-Center gefällt mir we-
24 niger, aber Leiter der Volkshochschule [Ort], wär für mich genauso in Ordnung, also
25 es sind zwei Begriffe, mit denen ich beiden leben kann.

26 I: Und warum nennen Sie sich nicht Bildungsmanager?

27 B5: (lacht) Weil ich glaube, dass der Begriff sehr viel breiter ist als jetzt Direktor
28 oder Leiter. Leiter ist ziemlich klar, Direktor ist schon wieder ein bissl breiter. Bil-
29 dungsmanagement ist meiner Meinung irrsinnig breit und kann so unterschiedlich
30 definiert werden, dass sich de facto da wieder niemand was darunter vorstellen kann.
31 Und wie gesagt der andere Titel ist auch der offizielle Titel.

32 I: Welche Aufgabenbereiche umfasst Ihre derzeitige Tätigkeit?

33 B5: Mhm ... ich würde es jetzt einmal in zwei Hauptbereiche unterteilen. Einer-
34 seits bin ich endverantwortlich fürs Kursprogramm, also für das Bildungsangebot,
35 also dem Hauptprodukt der Volkshochschule [Ort], wobei ich da weniger in die De-
36 tail- und alltägliche Arbeit involviert bin, sondern eher da einfach die strategische
37 Planung und Leitung meiner Kolleginnen da begleite und sozusagen die Endent-
38 scheidung dafür habe. Und die zweite wesentliche Hauptaufgabe ist sozusagen die
39 Organisation des organisatorischen Umfeldes (lacht). Also von Personalplanung an-
40 gefangen über Investitionsplanung, und all diese Sachen sind also da Teil dieser
41 Aufgabe.

42 I: Über welche beruflichen Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse
43 verfügen Sie?

44 B5: ... Ah, im Kursprogramm-Bereich im Rahmen der Vorgaben der Zentrale ha-
45 be ich einen sehr großen Handlungsspielraum. Das heißt, wenn ich der Meinung bin,
46 irgendwelche neuen Kursangebote aufzunehmen, die in den Rahmen der [Ort]
47 Volkshochschulen passen, kann ich das sicherlich machen. Bei sehr großen Angebo-

ten, also wenn ich jetzt einen riesengroßen Lehrgang neu konzipieren und gestalten möchte und anbiete, anbieten möchte, müsste das sicherlich mit der Zentrale abgesprochen werden, bzw. auch, wenn das irgendwie spezielle Angebote sind, die in einer anderen Volkshochschule schon angeboten werden, müsste man da noch mal abklären, ob das Sinn macht, dass ein weiterer Standort dieses Angebot macht. Aber ansonsten im klassischen Bereich habe ich absoluten Handlungsspielraum. Ob man jetzt eine neue Sprache ins Angebot nehmen oder im Bewegungsbereich irgendein neues Angebot, ist sicherlich kein Abklärungsbedarf mit der Zentrale notwendig. Man muss natürlich immer den Grundsätzen der [Ort] Volkshochschulen entsprechen und passen. Also esoterische Angebote werden von uns nicht angeboten, da gibt es Richtlinien, das ist also ganz klar. Im anderen Umfeld, also alles, was das Organisatorische Personelle betrifft. Beim Personellen muss ich Rücksprache mit dem Personalreferat halten. Also Personal heißt in dem Falle hauptberuflich angestellt, also nicht Kursleiter. Bei Kursleitern und Kursleiterinnen haben wir auch absoluten Handlungsspielraum. Natürlich gibt's da auch wieder Vorgaben, in dem Falle eigentlich von unserem eigenen Qualitätsmanagement, dass Kursleiter gewisse Kriterien erfüllen müssen. Aber außer den selbst auferlegten, äh, Richtlinien gibt es da nichts. Also da haben wir Spielraum. Und alles, was hauptberufliche Mitarbeiter sind, in Absprache mit der Zentrale. Aber da habe ich relativ große Freiheit auch. Also im Großen und Ganzen kann ich da meine Vorschläge unterbreiten, meine Wünsche, und die werden auch bei Personalentscheidungen angenommen. Weniger Entscheidungsfreiheit habe ich, wenn ich zusätzliches Personal anstellen möchte. Das hängt natürlich dann wiederum vom Budget ab, und das Budget muss mit der Zentrale abgeklärt werden, und da gibt's nicht viel Spielraum, weil natürlich da Fördermittel im Wesentlichen dahinter stehen. Und alles, was Investitionen und sonstige Dinge betrifft, habe ich bis zu 3000 Euro an Spielraum frei, und alles, was darüber geht, muss ich mich mit der Zentrale absprechen.

I: Und was würden Sie jetzt sagen, was sind so die zentralen Aufgaben eines Bildungsmanagers, jetzt unabhängig von Ihrem Tätigkeitsprofil jetzt, was sehen Sie als die zentralen Aufgaben eines Bildungsmanagers?

B5: ... Ich teile es einmal in einen durchaus auf die Institution bezogen und dann einen eher allgemeinen Teil. Ähm, fange mit dem allgemeinen Teil an. Meiner Meinung die Idealvorstellung eines Bildungsmanagers ist einfach zu schauen, ähm, herauszufinden, welche Bedürfnisse, ähm, die Zielgruppe hat. Zielgruppe kann sehr unterschiedlich sein, das kann von Institution zu Institution unterschiedlich sein. In unserem Fall ist es [Ort], also die Bevölkerung des Bezirkes [Ort] und Umgebung halt, aber in erster Linie Bezirks [Ort]. Und nach deren Bedürfnisse zu schauen, wie da passende Bildungsangebote sein können, also praktisch das Produkt an sich entsprechend gestalten und nicht an dem Kunden vorbei zu planen. Und die zweite wesentliche Aufgabe ist sozusagen, dann das nötige Rundherum zur Verfügung zu stellen. Also entsprechende Kursräume, die entsprechenden Kursleiter, Materialien und das sonstige organisatorische Umfeld. Und, ähm, das lässt sich natürlich jetzt von diesem sehr allgemeinen Ansatz auf die Institution bezogen umlegen. Wobei das natürlich schon ein bissl eingegrenzter dann ist, weil natürlich sehr viele weitere Player dann dazu kommen. Da gibt es den Fördergeber, der gewisse Vorstellungen hat, da kann es oft sein, dass die vielleicht daneben liegen, was die Bevölkerung in [Ort] braucht oder wünscht. Da gibt es die Zentrale mit gewissen Vorstellungen, ahm, da gibt's diverseste Organisationen noch einmal und die fließen da natürlich rein und können dazu führen, dass man sozusagen vielleicht an der Bevölkerung vorbeiplant, kann auch dazu führen, dass man seine Zielgruppe erweitert. Das Spezielle an der Volkshochschule [Ort] ist, dass wir einen sehr großen 2. Bildungsweg haben, das

99 heißt, es wird auch Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung, AHS-Matura,
100 Hauptschule, Basisbildung angeboten und da ist die Zielgruppe nicht nur [Ort], also
101 da geht's darüber hinaus nach [Ort] nach in die anderen angrenzenden Bezirke. Das
102 waren aber Entscheidungen, die schon früher gefallen sind. Und da ist noch einmal
103 die Aufgabe des Bildungsmanagers sozusagen all diese Player zu bündeln und zu
104 versuchen natürlich, meine Idealvorstellung Bildungsmanager weiß, was seine Ziel-
105 gruppe braucht, ja entsprechend noch mal in diese Richtung hinzutrimmen. Und na-
106 türlich die gesamte ordentliche Organisation des Umfeldes, wobei das dann immer
107 wieder eine Geldfrage ist. Weil unbegrenzt Geld ist nicht zur Verfügung, das heißt,
108 man muss zu wenig Geldressourcen verwalten und dann heißt es Entscheidungen
109 zu treffen, was man glaubt, was wichtiger ist: neue Anschaffungen, Renovierungen,
110 so in etwa.

111 I: Gut, dann kommen wir zum Lehrgang. Was war Ihre Motivation, den Lehrgang
112 Bildungsmanagement am bifeb zu besuchen?

113 B5: ... Die Motivation war also so der Bildungsmanagement-Lehrgang ist ja sehr
114 modulartig aufgebaut, mit sehr unterschiedlichen Inhalten. Und ich war damals noch
115 pädagogischer Mitarbeiter, habe die Inhalte insgesamt auch schon für meine damali-
116 ge Arbeit sehr, sehr spannend gefunden, jetzt vom Projektmanagement angefangen,
117 über Zeitmanagement, Qualitätsmanagement-Systeme. All das, was da das beinhal-
118 tet, habe ich als Themen sehr spannend gefunden und auch gedacht, dass das sehr
119 wichtig für mich ist und für meine Arbeit. Hat sich dann auch herausgestellt, dass es
120 so war. Was aber für mich dann noch dazugekommen ist, und dadurch schätze ich
121 grundsätzlich die Seminare auch am bifeb ganz speziell, weil da viele Leute aus den
122 verschiedensten Bildungsinstitutionen österreichweit zusammen kommen. Und der
123 Austausch mit denen in den Pausen, am Abend oder selbst im Seminar selber, habe
124 ich als sehr sehr spannend und sehr bereichernd empfunden. Und zum Teil, das war
125 zum Glück nur bei einem Modul, wo ich gesagt habe, da war der Trainer sehr
126 schwach und damit inhaltlich auch hat mir das wenig gebracht, aber trotzdem habe
127 ich gesagt die Woche war nicht vergeudet, weil ich wieder mit der Gruppe zusammen
128 gekommen bin, und da zumindest mit den Leuten von dieser Gruppe wichtige und
129 spannender Austausch statt gefunden hat. Und das war auch ein sehr wesentlicher
130 Nebeneffekt für mich, ah, für diesen Bildungsmanagement-Lehrgang. Der war aber
131 nicht Motivation, sondern das habe ich erst dann im Nachhinein oder während des
132 Lehrganges festgestellt. Aber war dann Motivation für weitere Lehrgänge in Strobl
133 bzw. wenn mich Kollegen oder Kolleginnen fragen oder schon gefragt haben in letz-
134 ter Zeit, die geplant haben Bildungsmanagement-Lehrgang zu machen, habe ich ih-
135 nen das immer als Zusatznutzen angepriesen sozusagen. Aber wie gesagt inhaltlich
136 war er auch sehr sehr gut.

137 I: Gut, dann wären wir schon bei den Erwartungen. Welche Erwartungen haben
138 Sie an den Besuch des Lehrgangs gestellt?

139 B5: Die Erwartungen, wie gesagt, also dass er mich weiteren inhaltlichen und
140 handwerklich Input bringt ja also Projektmanagement, ist also dann ein handwerkli-
141 ches Rüstzeug. Wo ich sage, einmal ich habe bis dahin nie ein Seminar besucht,
142 was Projekt- also was Projektmanagement betrifft, und war sehr spannend für mich.
143 War zwar immer eh schon sehr gut organisierter Mensch, aber trotz allem habe ich
144 da noch einmal wesentliche Dinge mitbekommen, die mir dann in der weiteren Arbeit
145 auch wirklich weitergeholfen haben, genauso beim Zeitmanagement. Was komplett
146 neu für mich damals war, weil auch die Volkshochschule [Ort] damals noch nicht
147 ISO-zertifiziert war, war das Kennenlernen der verschiedensten Qualitätsmanage-
148 ment-Systemen. Also das waren so ganz wesentliche Inhalte für mich, die Marketing
149 dann auch noch einmal ganz wesentlich für Bildungsbetriebe. Also das waren wo ich

150 einfach gehofft habe, dass ich da zusätzlich guten Input bekomme und das war mei-
151 ne Erwartungshaltung und die ist dann auch erfüllt worden.

152 I: Das wäre die nächste Frage, ob die Erwartungen erfüllt worden sind?

153 B5: Ja also die sind erfüllt worden, weil ich glaube, ausschlaggebend dafür wa-
154 ren zwei Faktoren. Einerseits war eine Gruppe vorhanden, die sehr gut miteinander
155 konnte und auch sehr gut miteinander arbeiten konnte. Ich glaube, das ist ein ganz
156 ein wesentlicher Faktor fürs Lernen und fürs Erarbeiten. Das ist aber Glückssache,
157 das glaube ich kann man nicht steuern, wenn man sich bei einem Seminar anmeldet.
158 Und damit ist auch wenig Zeit verschwendet worden beim Gruppenbildungsprozess,
159 also da hat es nie Querelen oder ewig lange Diskussion um weiß ich nicht irgendwel-
160 che unnötigen Dinge wie Pausen oder sonst irgendetwas gegeben. Also damit ist
161 sehr viel Zeit, also wirklich ausschließlich Zeit geblieben an den Themen zu arbeiten.
162 Und der zweite wesentliche Faktor war, dass wirklich sehr gute Trainer da waren.
163 Also bis auf eine einzige Ausnahme waren alle Module meiner Meinung mit ausge-
164 zeichneten Trainern bestückt, die es auch verstanden haben, uns dem Thema näher
165 zu bringen, sehr praxisorientiert gearbeitet haben, das ist für mich ein ganz ein we-
166 sentlicher Punkt, das ist mein Anspruch, ahm, dass ein theoretischer Input macht
167 immer Sinn, aber das soll sehr kurz und kompakt sein und dann soll man davon aus-
168 gehend praxisnahe weiterarbeiten, und das ist dort auch geschehen. Zwar kann man
169 vielleicht auch noch zu den Ansprüchen an den Bildungsmanagement-Lehrgang da-
170 zufügen, den ich eigentlich gehabt habe und auch erfüllt wurde. In dem Sinne habe
171 ich sehr sehr profitiert vom Bildungsmanagement-Lehrgang und habe ihn auch posi-
172 tiv in Erinnerung.

173 I: Wann haben Sie jetzt den Lehrgang gemacht?

174 B5: Das ist jetzt eine gute Frage, ja (lacht), da müsste ich noch mal recherchie-
175 ren, aber ich glaube von 1997 bis 99, und dann habe ich noch einmal Erweiterungs-
176 oder Ergänzungsmodule gemacht, 2001 war das, glaube ich, oder 2000, das weiß
177 ich jetzt nicht mehr genau. Wenn Sie es ganz genau wissen möchten, dann kann ich
178 daheim noch einmal schauen anhand der Besuchsbestätigungen.

179 I: Nein, ist nur so, damit man weiß wie lange es her ist.

180 B5: Ja, es ist schon eine Zeit her.

181 I: Ah, ja dadurch, dass es schon ein bisschen her ist, aber, wie haben Sie das
182 Verhältnis gesehen im Lehrgang von wirtschaftlichen und pädagogischen Katego-
183 rien?

184 B5: ... Ich glaub, dass die wirtschaftlichen Kategorien ein bissl im Vordergrund
185 gestanden sind, ahm Darf ich kurz noch nachfragen, was verstehen Sie unter
186 pädagogischen Kategorien, damit ich das vielleicht nicht in eine falsche Richtung
187 interpretiere?

188 I: Ja, ja inwieweit sind da wirklich so bildungstheoretische, bildungswissenschaft-
189 liche.

190 B5: Mhm.

191 I: Pädagogische Themen für Sie angesprochen worden.

192 B5: Mhm.

193 I: Oder war's schon eher auf der wirtschafts- betriebswirtschaftlichen Seite?

194 B5: Mhm, also ziemlich klar Schwerpunkt betriebswirtschaftliche Seite. Ich glau-
195 be, das war auch schon vorgegeben anhand der Themen. Also wenn ich mich nicht
196 ganz täusche, war de facto ein einziges Thema, das, ahm, in den pädagogischen
197 Bereich gegangen ist und Wissenschaft, also Erwachsenenbildung. Und alle anderen
198 Module waren dann eher sehr wirtschafts-, betriebswirtschaftslastig. Dort, wo es viel-
199 leicht noch einmal um pädagogische Ansätze gegangen ist, war im Bereich der Qua-
200 litätsmanagement-Systeme. Da ist, ich kann mich noch erinnern, eben auch disku-

tiert worden, inwieweit sozusagen so pädagogische Ansätze berücksichtigt werden bzw. inwieweit man überhaupt Zertifikate, die aus der Industrie kommen, auf Bildungsbetriebe umsetzen kann. Also des war also da ist die Pädagogik schon stark noch einmal mit eingeflossen, aber ausschließlich Thema war es eigentlich in einem einzigen Tool. Und alle anderen Module wie Projektmanagement, Zeitmanagement, Marketing waren eher betriebswirtschaftlich, sage ich jetzt einmal, wenn ich mich zurück erinnere.

I: Und war das für Sie in Ordnung so oder hätten Sie es sich irgendwie anders gewünscht?

B5: ... Insgesamt war es sehr stimmig für mich. ... Vielleicht hätte man noch das eine, ein zweites Modul noch dazu nehmen können. Wäre sicher noch spannend gewesen, aus den, mit den einzelnen Institutionen darüber zu diskutieren. Also wie die Vertreter zu sehen wie, welche Ansätze die haben, das ist vielleicht zu kurz gekommen. Ahm ... aber grundsätzlich hat es für mich, ahm, gepasst. Ist natürlich auch die Frage, welchen Schwerpunkt man im Lehrgang setzen möchte, ja. Man kann es eher ausgeglichen gestalten, aber ich glaube, der Ansatz und deshalb ist auch dieser Bildungsmanagement-Lehrgang entstanden, war, dass man davon ausgegangen ist, das für Leute anzubieten, die schon im Bildungsbereich tätig sind. Also sich sozusagen mit Bildung an sich schon auseinander gesetzt haben. Aber eine Schwachstelle sozusagen für Leute, die im Bildungsbereich immer tätig waren, waren immer so diese betriebswirtschaftlichen Sachen bzw. so handwerkliche Sachen wie Projektmanagement und so, ja. Und aus diesem Ansatz heraus glaube ich ist dieser Bildungsmanagement-Lehrgang konzipiert worden und erstellt worden. Und einfach aufgrund des Ansatzes hat sich natürlich ein betriebswirtschaftlicher Schwerpunkt ergeben und daher würde ich sagen auch passend. Also ich würde es auch nicht wesentlich ändern. Wie gesagt, die Überlegung vielleicht, dass man vielleicht auch ein zweites Modul dazu gibt. Wenn's also, wie gesagt, mich hätte es nicht gestört, wenn noch etwas dabei gewesen wäre, es hat mir aber jetzt auch nicht wesentlich gefehlt. Für mich war es durchaus sehr stimmig, das Angebot.

I: Und hat sich Ihr Tätigkeitsbereich dann verändert, nachdem Sie den Lehrgang absolviert hatten?

B5: Ah, nicht kurzfristig, aber dann mittelfristig, weil es schon eine wesentliche Qualifizierungsgrundlage auch war für meine Bewerbung und dann auch für die Entscheidung, dass ich Direktor der Volkshochschule [Ort] geworden bin. Also dafür war das dann schon ein wesentlicher Punkt, nicht der ausschließliche, sondern auch vieles andere und sicher auch die Arbeit, die ich davor gemacht habe. Aber sicherlich nicht unwesentlich und war vielleicht auch noch einmal das i-Tüpfelchen, mit dem ich mich gegenüber allen anderen Bewerbern und Bewerberinnen absetzen konnte, sag ich einmal, die auch aus dem internen Bereich gekommen sind, sicherlich auch gut gearbeitet haben, aber die alle nicht den Bildungsmanagement-Lehrgang hatten.

I: Also durchaus auf mehreren Ebenen von Nutzen für Sie?

B5: Absolut ja, also es war sehr sehr passend für mich, ja, für viele verschiedene Richtungen, also die Weiterentwicklung in der Hierarchie, aber auch für die unmittelbare Arbeit habe ich sehr viel mitgenommen. Also ja, was habe ich noch so in Erinnerung, ich bin eigentlich so von jedem Modul mit 3, 4 neuen Ideen für meine normale Arbeit wieder heimgekommen. Ob das jetzt inhaltlich war oder einfach vom Organisatorischen her, das war dann auch immer ein bisschen themenabhängig, sag ich mal. Also da ist sehr viel in die Arbeit eingeflossen.

I: Und haben Sie sich den Lehrgang selbst finanziert oder ist das irgendwie von der Firma finanziert worden?

251 B5: Ah, das war eine so genannte Drittelfinanzierung damals. Also ein Drittel
252 musste ich selber finanzieren, ein Drittel hat die Volkshochschule übernommen und
253 ein Drittel hat die Zentrale übernommen. Das nennt sich dann Drittelfinanzierung, ich
254 glaube, das ist auch jetzt noch aufrecht. Das war eine allgemeine Regelung, die es
255 damals gegeben hat und ich glaube noch immer besteht.

256 I: Dann zur aktuellen Situation in der Erwachsenenbildung. Sehen Sie aktuell
257 Problematiken in der Erwachsenenbildung und welche?

258 B5: Also problemfrei ist die Erwachsenenbildung auf keinen Fall. Also ich glaube
259 ein wesentlich- oder ein Hauptbereich der Problematik ist einfach das liebe Geld.
260 Das einfach zu wenig Geld vorhanden ist, vor allem auch von Bundesseite. Also die
261 Erwachsenenbildung in Österreich wird ja größtenteils oder in erster Linie von den Län-
262 dern bzw. also von den Ländern finanziert und noch einmal sehr stark gestützt von
263 den diversen Kammern, wenn ich da jetzt an die Arbeiterkammer denk, oder Wirt-
264 schaftskammer, Gewerkschaft auch. Und bzw. das darf man ja nicht außer Acht las-
265 sen, ist ja auch ein Bereich der Erwachsenenbildung natürlich, die Fort- und Weiter-
266 bildungen, die die ganzen Firmen finanzieren. Und da, denke ich, leistet der Bund
267 viel zu wenig dafür. Ich kenne jetzt keine aktuellen Zahlen, aber es ist ein minimaler
268 Prozentbetrag, wenn man das sozusagen als Gesamtvolumen hernimmt, was im Be-
269 reich der Erwachsenenbildung ausgegeben wird. Weiß nicht, ob Sie da in diese Rich-
270 tung aktuelle Zahlen einmal erhoben haben? Da denke ich, müsste oder sollte auch
271 mehr passieren. Ahm, wo jetzt ein gewisser Umbruch statt findet ist im Bereich des
272 Nachholens von Abschlüssen, also das betrifft jetzt Berufsreifeprüfung oder das
273 Nachholen des Hauptschulabschlusses bzw. auch im Bereich der Basisbildung. Da
274 wird momentan an neuen Fördermodellen gearbeitet, auch von Seiten jetzt des Mi-
275 nisteriums. Ahm, klingt recht spannend, was da zukünftig passieren sollte, das wird
276 sicherlich einige Umgestaltung in der Erwachsenenbildung mit sich bringen, ahm,
277 zum Teil wird man wahrscheinlich die Kursangebote in dem Bereich ein bisschen
278 umgestalten müssen bzw. die Finanzierungslage ändert sich jetzt in diesem Teil un-
279 seres Angebotes. Also wir müssen jetzt da stark, also in [Ort] unterscheiden wir zwei
280 wesentliche Bereiche. Das eine ist sozusagen der zweite Bildungsweg, der aus-
281 schließlich über oder größtenteils über Geld des Bundesministeriums und des Europäi-
282 schen Sozialfonds finanziert wird. Und der zweite Teil ist das klassische Volkshoch-
283 schulangebot, das über Förderungen der Gemeinde [Ort] und über die Kursbeiträge
284 der TeilnehmerInnen finanziert wird. Und eben im zweiten Bildungsweg in diesem
285 Bereich wird es da jetzt sicherlich Änderungen in der Finanzierung geben. Bis jetzt
286 waren wir ausschließlich projektfinanziert, unterschiedlich von Jahr zu Jahr, die letzte
287 Periode war ein Dreijahres-Budget. Und das wird jetzt neu auf uns zukommen, damit
288 wird die Projektfinanzierung massivst zurückgenommen werden im Bereich der Be-
289 rufsreifeprüfung so genannte Individualförderungen, das heißt, die Leute kriegen eine
290 Gutschrift oder einen Gutschein oder wie auch immer, das ist jetzt noch nicht festge-
291 legt, und mit dem können Sie sich dann die Institutionen aussuchen, zu denen sie
292 dann gehen, das heißt, wir haben oder werden wahrscheinlich zukünftig keine verbil-
293 ligten Kurs- oder reduzierten Kursangebote in dem Sinne haben, weil dahinter eine
294 Projektförderung gestanden ist. Sondern der Preis wird ein klar kalkulatorischer Preis
295 sein, den die Leute dann auch vom Ministerium zurückbekommen oder wir rechnen –
296 das steht, ist alles momentan noch Verhandlungssache, also da ist noch sehr viel
297 offen. Also das wird sicherlich von der Finanzierungsseite für uns Änderungen mit
298 sich bringen. Ahm, mag ich momentan noch nicht beurteilen, ob das positiv oder ne-
299 gativ ist, da müssten Sie mich in ein paar Jahren noch einmal interviewen, dann kann
300 ich Ihnen das sagen (lacht). Es wird im Hauptschulbereich, wird es ähnlich sein. Was
301 wir im Hauptschulbereich lange Zeit schon hoffen, also einfordern, und da jetzt erste

Anzeichen sind, dass das passiert, ist, dass es da jetzt ein erwachsenengerechtes Curriculum gibt. Momentan holen Erwachsene mit den Lehrinhalten von 10- bis 14-Jährigen den Hauptschulabschluss nach, das heißt, sie müssen genauso eine Prüfung in Turnen machen wie in Handwerken und sonstige Sachen. Und das mag, also das ist sicherlich für 10- bis 14-Jährige sinnvoll, aber sicher nicht mehr für einen 30-Jährigen oder vielleicht sogar oft sogar 40-Jährige. Also da fordern wir schon seit vielen Jahren ein erwachsenengerechtes Curriculum, und da gibt's erste Ansätze und erste Diskussionen, und ich hoffe, da passiert was. Also das hoffe ich, kann ich bald sagen, war eine Problematik. Was eine Problematik ist, die möglicherweise auf uns zukommt und das hängt eben jetzt mit den neuen Förderungsmodellen auch zusammen, dass möglicherweise auf die Studienberechtigungsprüfung vergessen wird. Momentan gibt es ja an sich drei Modelle für Leute, die Matura nachzuholen. Das eine ist die klassische AHS-Matura, die ist aber sehr zeitaufwendig, weil man sich auch mit den gesamten Nebenfächern auseinandersetzen muss. Dann gibt es die Berufsreifeprüfung, je nachdem, wie intensiv es jemand betreibt, kann man das eigentlich innerhalb von 1 bis 2 Jahren, kann man die Berufsreifeprüfung schaffen, hat - und die wird auch momentan sehr gefördert sehr gepusht, da wird auch sehr viel Geld hineingesteckt, ist meiner Meinung absolut in Ordnung - hat aber einen kleinen Haken dabei, dass nur jene Leute die Berufsreifeprüfung machen können, die eine Lehre haben oder zumindest eine dreijährige berufsbildende Schule absolviert haben, also Handelsschule oder zumindest das dritte Jahr Handelsakademie positiv abgeschlossen haben. Aber da fallen alle Leute hinaus, die diese Kriterien nicht erfüllen, die haben aber bis jetzt immer auch noch die Möglichkeit gehabt, die Studienberechtigungsprüfung zu machen, und da besteht natürlich jetzt die Gefahr, dass ein bisschen auf die Studienberechtigungsprüfung vor allem auch bei der Unterstützung und Förderung vergessen wird. Das hieße, dass die Studienberechtigungsprüfung zukünftig vielleicht so viel kostet, dass sich oft dann Leute nicht leisten können. Also das sehe ich momentan als Gefahr in einem sehr konzentrierten Bereich. Ansonsten ... sehe ich es momentan eher ein bisschen positiv, es tut sich sehr viel im Bereich der Erwachsenenbildung, vor allem auch im Bereich der Alphabetisierung, Basisbildung. Das war ein Bereich, der bis vor wenigen Jahren eigentlich ignoriert worden ist, gesellschaftlich genauso wie von Ministeriums-Seiten. Also ich kann mich noch erinnern, also mir ist es genau so gegangen, muss zugeben, als ich 1996 hier angefangen habe und gehört habe, da gibt es eine Kollegin, die sich für Basisbildung, also Alphabetisierung, auseinandersetzt, war meine erste Reaktion ja für ZuwanderInnen. Hat mich die Kollegin aufgeklärt, nein, sondern für Leute, die hier geboren und Deutsch als Muttersprache haben, und dann habe ich einfach mitbekommen, dass es da auch eine massive Problematik in dem Bereich gibt. Aber das war damals, wenn man mit irgendwem geredet hat, also da hat man schon mit Leuten aus der Erwachsenenbildung reden müssen, dass ihnen vielleicht die Problematik bewusst war, aber außerhalb davon war das ein Thema, da hat es immer geheißen, nein, das gibt es ja nicht, es gibt eh die Schulpflicht, jeder geht in die Schule bei uns. Das ist zum Glück, hat sich jetzt in den letzten Jahren wesentlich geändert, also das ist durchaus eine positive Entwicklung. Von der problematischen Seite ist sicherlich jetzt die Wirtschaftskrise ein bisschen problematisch jetzt für uns als Volkshochschule, nicht insgesamt für die Erwachsenenbildung, aber doch als für die Volkshochschule, weil wir ja fast aussch- oder größtenteils Teilnehmer haben, die sich die Kurse selber finanzieren. Das heißt natürlich, die schauen dann, wenn sie von dieser Krise betroffen sind, wo sie sparen können, und da ist dann oft die Weiterbildung eine Sache, die sie streichen. Weil viele bei uns natürlich Bildung in Anspruch nehmen, weniger, weil sie es ausschließlich für ihr berufliches Weiterkommen brauchen, sondern, weil sie

für ein gewisses Thema interessiert sind. Ja, also wenn man jetzt den Sprachenbereich hernimmt, also die Motivation, eine Sprache zu lernen, kann sehr unterschiedlich sein, weil ich gerne in das Land fahre und deshalb die Sprache ein bisschen können möchte, weil ich aus dem familiären Hintergrund jemanden habe, der aus diesem Land kommt, ob ich selber jetzt einen Partner oder Partnerin habe oder Tochter, Sohn, jetzt einen Partner oder Partnerin hat, aus einem, nicht aus Österreich, sagen wir es einmal so, oder nicht aus Deutschland, oder durchaus auch aus beruflichen Gründen. Also die Variante ist, kann sehr vielfältig sein, und da streichen die Leute natürlich dann, wenn es nur als Hobby, weil ich gerne in das Land hinfahre, streicht man das gerne einmal. Also da müssen wir noch ein bisschen abwarten, aber momentan hat es sich noch nicht massivst ausgewirkt, und ob, wenn man den Medien glauben schenken kann, und ich fürchte, dann muss man ihnen glauben schenken, der Höhepunkt der Arbeitslosigkeit kommt erst auf uns zu und damit sozusagen auch für uns noch besteht noch die Gefahr, dass sich das auf unsere Kursbesucherzahlen auswirkt. Ansonsten Gefahren, weniger einfach neue Herausforderungen werden einfach auf uns zukommen und denen stellen wir uns auch durchaus gerne, sag ich einmal, also neue Herausforderungen sind immer spannend, also es gibt nichts Schlimmeres als nur mehr im alten Trott zu sein.

I: Und bietet Ihnen da Ihr Wissen und Können als Bildungsmanager Hilfestellungen im Umgang mit diesen Problematiken?

B5: ... Das ist jetzt eine gute Frage Also wenn ich jetzt wieder auf den Bildungsmanagement-Lehrgang zurückgehe, sag ich einmal, glaube ich eher ein bisschen weniger. Aber man kann es ja an sich nicht auf den Bildungsmanagement-Lehrgang ausschließlich reduzieren, wie gesagt, ich habe auch ein Seminar gemacht, Führen und Leiten, und auch noch andere S, also das war ein Lehrgang, kein Seminar, sondern ein Lehrgang, und noch viele andere. Und aus all denen heraus, ahm, denke ich schon, dass ich da viel gewonnen habe wo ich mit der Situation besser umgehen kann, ah, bzw. ... auch weiß, dass man auch ein bisschen vorausschauend auch immer planen und schauen muss auch auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung, da kommt mir vielleicht auch mein Politikwissenschaft-Studium ganz zugute, sozusagen auch die gesellschaftlichen Entwicklungen da im Auge zu behalten und zu wissen, wie ich gewisse Anzeichen deuten kann und so weiter. Ich denke, Bildungsmanager darf man jetzt nicht ausschließlich auf den Bildungsmanagement-Lehrgang reduzieren, da ist vieles noch rundherum, das ausmacht, sag ich jetzt einmal, was vielleicht vorhin vergessen habe, noch dazu zusagen, also eine wesentliche Aufgabe ist ja auch sozusagen, den ganzen Buchhaltungsbereich unter Kontrolle zu behalten. Also ich habe schon einen Buchhalter, aber schlussendlich habe ich die Verantwortung über die gesamten Finanzen, also ich muss auch eine gewisse Kontrolle ausüben können, und da ist sicherlich auch meine HAK-Ausbildung mir zugute gekommen, und hätte ich die nicht, also Bildungsmanagement-Lehrgang hat mir in diese Richtung überhaupt nichts geboten. Entweder hätte ich mir sonst noch irgendwo zusätzlicher Know-how holen müssen, aber das ist sicherlich auch noch einmal ein wesentlicher Faktor als Bildungsmanager, dass man da mit Geld umgehen kann und da das entsprechende Know-how hat. So, und jetzt habe ich ein bisschen den Faden verloren, weil ich ab (lacht) Wie war die ursprüngliche Frage noch einmal?

I: Ob Ihnen Ihr Wissen und Können als Bildungsmanager Hilfestellungen bietet.

B5: Genau. Mhm, mhm, also im Gesamten also von diesem breiten Know-how, das ich jetzt habe, sage ich einmal. Einerseits eine grundlegende betriebswirtschaftliche Ausbildung durch die HAK-Matura, eine sozialwissenschaftliche Ausbildung durch mein Studium und natürlich noch einmal durch diese Weiterbildungen, Bil-

404 dungsmanagement-Lehrgang und auch, wie gesagt, dieser Lehrgang Leiten und
405 Führen, ahm, habe ich eine sehr große Breite an Ausbildung und auch Erfahrung, die
406 mir sozusagen als Bildungsmanager, Manager sozusagen, sehr hilft. Also ich mag
407 nichts davon missen und in einzelnen Bereich nutzt mir das auch immer wieder, vor
408 allem in meiner Funktion jetzt als Bildungsmanager, ich auch sehr viele Kontrollfunk-
409 tionen, oder fast ausschließlich Kontrollfunktionen, Steuerungsfunktionen habe,
410 sprich: Ich muss mich in allen Bereich zumindestens soweit auskennen, dass ich die-
411 se Funktionen ausüben kann. Also, wenn ich überhaupt keine Ahnung habe von
412 Buchhaltung, muss ich mich blind auf meinen Buchhalter verlassen können, das sag
413 ich einmal, Vertrauen ist gut, aber Kontrolle ist besser. Also in dem Sinne und da
414 kann ich jetzt noch viele andere Beispiele nennen, denke ich, ist es sehr gut, eine
415 möglichst große Breite zu haben. Wobei jetzt nicht unbedingt die Direktoren als Bil-
416 dungsmanager sehe, also ich sehe da schon noch eine andere Ebene, nämlich un-
417 sere pädagogischen Assistentinnen oder Mitarbeiterinnen. Die sind für mich schon
418 auch Bildungsmanager/Bildungsmanagerinnen, das sind jene, die sozusagen das
419 Kursprogramm im Detail planen. Ja also vom Ablauf ist es so, dass wir eine Pla-
420 nungssitzung haben, wo wir sozusagen die Richtung fürs nächste Semester oder
421 durchaus auch noch weiter vorausschauend besprechen und abstimmen, aber von
422 denen kriegt man auch viele Rückmeldungen, also die sind auch direkter am Kun-
423 den, sind auch direkter am Kursleiter dran. Die sehen auch noch stärker als ich jetzt
424 sozusagen, welche Wünsche es von den Leuten gibt an Kursen, auch die Kursforma-
425 te, ja, sehr stark. Da gibt es ja auch einen Wandel in den Jahren oder Jahrzehnten
426 sozusagen. So der klassische Semesterkurs, der einmal in der Woche ist und über
427 fünfzehn Wochen geht, der verliert immer mehr an den Bedeutung. Da kommen an-
428 dere Formate, sehr intensive Formate werden von den Teilnehmer bevorzugt, auch,
429 ahm, Zeitschienen sind gewissen Entwicklungen unterworfen, sag ich einmal. Als ich
430 da angefangen habe, ist mir erzählt worden, wie super der Samstag-Vormittag war,
431 und in dem Jahr, wo ich angefangen habe, sind Samstagskurse einfach nicht ange-
432 nommen worden, in den letzten Jahren interessanterweise wieder. Das sind Phäno-
433 mene, die man feststellt, ohne dass man weiß, woran das zum Teil liegt, aber da-
434 nach muss man sich halt einfach richten, und da sind für mich schon die pädagogi-
435 schen Mitarbeiter wesentliche, die es sozusagen diese Informationen aufnehmen
436 und auch verarbeiten müssen und sollten, und damit sind sie für mich schon auch
437 Bildungsmanager in kleinerem Bereich sozusagen. Haben natürlich jetzt nicht, haben
438 aber schon auch Personalverantwortung, wenn man die Kursleiter als Personal be-
439 zeichnen möchte, ist natürlich mit Vorsicht zu betrachten, weil die alle als freie
440 Dienstnehmer tätig sind. Aber trotzdem sind da auch gewisse Personalmanagement-
441 Funktionen notwendig, genauso haben sie ein kleines Budget zu verantworten, müs-
442 sen genauso auf gewisse Kennzahlen achten, also in dem Sinne sind das für mich
443 schon auch Personalmanager, also Personal, Entschuldigung Bildungsmanager, ja.

444 I: Gut, dann zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. Welche Kriterien
445 muss berufliches Handeln für Sie erfüllen, um als professionell gelten zu können?

446 B5: ... Was ist professionell?

447 I: Wie würden Sie Professionalität definieren, auf die Erwachsenenbildung umge-
448 legt?

449 B5: ... Ich tue mir mit dem Begriff Professionalität ein bisschen schwer. Ahm, je
450 nach Definition kann man da Vieles darunter verstehen. Ahm, ich könnte jetzt einfach
451 dahin sagen, eine Bildungsinstitution kann nur dann professionell arbeiten, wenn Sie
452 ein ordentliches Qualitätsmanagement-System haben. Aber das wäre für mich ein-
453 deutig zu kurz gegriffen, weil ich einfach weiß aus der Erfahrung heraus, dass so ein
454 System kann man bald einmal haben und trotz allem funktioniert Vieles nicht. Papier

ist relativ geduldig, und den Zertifizierer kann man doch einiges vorspielen. Also das ist für mich sicherlich keine Definition von Professionalität. Ich könnte jetzt sagen, wenn die Kunden einfach zufrieden sind, dann haben wir sicher gut gearbeitet und damit professionell gearbeitet. Die Frage ist, wann sind Kunden zufrieden? Also (räuspert sich) in dem Sinne tue ich mir irrsinnig schwer das zu definieren, wahrscheinlich all das zusammen und ... also all das zusammen ergibt zumindest einmal eine gute Basis und wenn man das wirklich noch einmal gut umsetzt und die Kunden wirklich zufrieden aus dem Haus geht, gehen, dann kann man zumindest sagen hat man gegenüber seinen Kunden professionell gearbeitet. Ob man dann auch gegenüber seinen Fördergebern professionell gearbeitet hat, ist noch mal eine andere Frage. Also das sind wahrscheinlich auch noch einmal zwei unterschiedliche Richtungen. Also Extrembeispiel: Wenn ich jetzt Kurse kostenlos anbiete und ausschließlich das mache, was die [Ort] Bevölkerung möchte oder ein wesentlicher Teil und ich mache eine Evaluation und es passt alles und wir haben super Bewertungen, dann habe ich sicherlich in diese Zielrichtung gut gearbeitet, aber der Fördergeber kann sagen, das wollten wir eigentlich nicht und soviel Geld haben wir auch ja gar nicht zur Verfügung gestellt. Also wenn wir uns da irgendwie verschuldet hätten, jetzt. Also das hat immer zwei Richtungen, und diesen Spagat muss man dann immer schaffen, aber, ahm ... ich denke, professionell hat man dann gearbeitet, wenn man diesen Spagat schafft. Also einerseits die Aufträge des Fördergebers auch bestmöglichen - keit umgesetzt hat, dass zumindest der Fördergeber auch sagt, ja, das passt, ob er das einfach aus dem Gefühl heraus sagt oder das evaluieren lässt, das ist noch einmal eine andere Sache, wobei wenn man das evaluieren lässt, ist das natürlich eine professionellerer Ansatz. Und dann gegenüber den Kunden und Kundinnen, wenn man da sozusagen auch noch einmal Evaluierungen durchführt und da ein gutes Feedback bekommt, kann man davon ausgehen, dass man auch da professionell gearbeitet hat, zumindest für die Kundinnen, die im Haus waren. Theoretisch müsste man ja eine weitergehende Evaluierung durchführen, weil unser Zielpublikum alle [OrtsbewohnerInnen] sind. Das wäre eigentlich sozusagen der letzte professionelle Ansatz, aber den gibt es nicht, das wäre eine Geldsache, die wir uns nicht leisten können und nicht wollen, sag ich einmal also, wobei glaube ich Ersteres eher schwerwiegend ist, eine repräsentative Umfrage der [Ortsname] Bevölkerung durchzuführen. Das kostet doch ein bisschen Geld, und das haben wir leider in der Form nicht. Aber das wäre sozusagen ein sehr breiter professioneller Ansatz, sag ich einmal. Also im Rahmen der Möglichkeiten, würde ich sagen, ist der professionelle Ansatz ein ordentliches Qualitätsmanagement-System zu haben, das auch gelebt wird sozusagen und dass man zumindest bei den Kunden und Kundinnen gute Ergebnisse also schafft, ahm, die Fördergeber sozusagen, ah, gegenüber den Auftrag erfüllt und natürlich, das für mich auch ein wesentlicher Punkt der Professionalität ist sozusagen auch eine gute Arbeitsbasis, Arbeitsklima für alle Beteiligten in den Häusern schaffen, was sowohl die Hauptberuflichen und auch die KursleiterInnen betrifft. Und, dass dann noch einmal ein messbare Größen zu gießen, ist dann noch einmal eine eigene Herausforderung.

I: Und würden Sie Ihre eigene berufliche Tätigkeit als professionell bezeichnen?

B5: ... Mehrheitlich auf jeden Fall. Ahm, es wird immer irgendwo Punkte geben, wo man nicht ausschließlich professionell arbeitet. Ahm ... wobei sich da die Frage stellt, ahm, ob das nicht durchaus auch ein Teil der Professionalität sein kann, ein Beispiel, Personalentscheidungen, also Personalentscheidungen, nämlich dort, wo es sehr gleichwertige Kandidaten oder Kandidatinnen dann zur Auswahl gibt, lass ich durchaus meinen Bauch mitsprechen, sag ich einmal, also das Bauchgefühl. Das war vor einigen Jahren wahrscheinlich noch ein absolutes No-Go. In der Zwischen-

zeit habe ich schon öfters in der Literatur gelesen, dass das durchaus auch anerkannt in der Zwischenzeit ist. Dass das ein Faktor ist, den man durchaus auch zulassen soll und nicht unterdrücken sollte. Wobei das dann einfach auf der Erfahrung auch liegt, sag ich jetzt einmal, oder ich unterstelle das jetzt einmal, nicht jeder hat ein gutes Bauchgefühl. Meine Einschätzung ist, dass ich durchaus ein gutes habe. Ich bin mit meinen Personalentscheidungen ... also nie schlecht gelegen bzw. dort, wo ich wirklich schlecht gelegen bin, hat mir mein Bauch eh schon vorher gesagt, das könnte problematisch werden, aber da habe ich keine anderen Möglichkeiten gehabt. Es hat auch schon Situationen gegeben, wo mich alle KandidatInnen nicht wirklich befriedigt haben, aber der Zeitdruck oder sowieso schon wissend, dass man jetzt eigentlich alles ausgeschöpft hat, wo man gute KandidatInnen heranziehen konnten, wenn das alles ausgeschöpft war, hat man einfach nur mehr nur Leute zur Auswahl wo ich sage, ja man kann sie nehmen, also keine Katastrophe, aber wissend, die perfekten Kandidaten/Kandidatinnen sind es nicht. Hat sich dann auch gezeigt, dass dann gerade dort auch wieder Probleme gegeben hat. Also da weiß ich, dass ich mich da gut darauf verlassen kann. Also ist sicherlich ein Punkt, wo ich wahrscheinlich in Augen von bestimmten Leuten nicht professionell handle, wobei natürlich die Vorauswahl sehr professionell stattfindet, also die wird anhand der Ausbildungen und der Qualifikation getroffen und dann sozusagen die besten KandidatInnen werden zu einem persönlichen Gespräch geladen und dort wird dann der weniger professionelle Bereich herangezogen. Aber das ist ein Punkt. Mag jetzt, mir fällt jetzt kein weiteres Beispiel ein. Aber ansonsten würde ich mich als sehr professionell empfinden, ahm, also einer, der sehr auf Daten und aufgrund von Daten und Fakten handelt.

I: Und denken Sie, ist Ihrer Meinung nach Professionalität in der Erwachsenenbildung oder im Bildungsmanagement zu erreichen? Oder wie schätzen Sie den Grad der Professionalität ein?

B5: Ja, da sind wir wieder bei der Frage der Definition von Professionalität, ja. Ahm, wenn man davon ausgehen, was die Industrie darunter versteht, dann werden wir es nie schaffen, ja, weil unser Produkt und der Erfolg unseres Produktes nämlich der Kurs oder das Lernen oder, ah, die Wissenserweiterung unserer TeilnehmerInnen von sehr vielen verschiedenen Faktoren abhängen – abhängig ist. Da kann ich mich erinnern, das war bei der Zertifizierung, bei der ersten, war ein Zertifizierer da also Auditor, der ist aus der Industrie gekommen und mit dem habe ich im Abschluss nachdem wir schon gewusst haben, dass eigentlich alles gepasst hat, noch mal sehr intensiv über die Qualität von Produkten gesprochen, und für den war es einfach nicht einsichtig, dass das Produkt sozusagen nicht wirklich messbar ist oder von uns nicht hundertprozentig beeinflussbar ist. Wir sind halt, wenn ich jetzt sage, wenn Schrauben produziert werden, wenn ich eine gewisse Qualität an Stahl heranziehe und das korrekt heranziehe, dann kriege ich eine gewisse Qualität an Schrauben heraus und das immer, solange sich die Maschine nicht ändert und solange sich der Rohstoff nicht ändert. Aber das ist im Bereich der Bildung nicht so, weil das der Erfolg, also der Erfolg oder das Ergebnis einfach einmal von so vielen Faktoren abhängig ist. Von dem Teilnehmer selber, mit welcher Einstellung er kommt, mit welcher Bereitschaft er da rein geht, ah, ob er bereit ist, zusätzlich zu lernen, daheim, oder ob ausschließlich die 1, 2 oder 3 Stunden, die er im Kurs verbringt, zum Lernen nutzt. Von seiner Aufnahmefähigkeit, von seiner Erfahrung her vom Lernen, also alleine die Person sozusagen, die zu uns kommt, bringt schon so viele unterschiedliche Kriterien mit, die für uns schon gar nicht mehr wirklich beeinflussbar sind, noch weniger fast planbar. Dann natürlich die Qualität des Kursleiters, wobei das auch noch einmal eine ganz wesentliche, ah, sehr unterschiedlich sein kann. Ein guter Kursleiter kann

vielleicht für Senioren sehr gut sein, kann aber vielleicht mit einer jüngeren Zielgruppe gar nicht umgehen. Das kriegt man vielleicht irgendwann einmal mit, dann kann man ihn entsprechend einsetzen. Das kann aber genauso sein, nämlich jede Gruppe hat eine eigene, entwickelt eine eigene Dynamik, das kann natürlich sein, dass da einmal eine Gruppendynamik entsteht, die überhaupt nicht lernfördernd sein, es kann eine Gruppendynamik entstehen, die extrem motivierend ist, nämlich gegenseitig motivierend, ja. Das habe ich aus meiner eigenen Schulzeit noch erinnern, in Erinnerung, uns haben die Lehrer vorbereitet, dass unsere Klasse fünfzig Prozent bei der Matura durchfallen werden. Es hat sich aber im letzten Schuljahr so eine Eigendynamik in dieser Klasse entwickelt, ja, eine sehr motivierende, wo wir uns gegenseitig gepusht haben, dass bis auf einen alle die Matura geschafft haben. Wir waren von fünf Klassen dann sogar die Zweitbesten im Notenschnitt. Also das sind alles Sachen, die man nicht beeinflussen kann im Vorfeld, und damit wird es sicherlich, heißt bei uns Professionalität etwas ganz anderes als in einem Industriebetrieb. Aber wenn man sich all diesen Faktoren bewusst ist, sag ich einmal, kann man meiner Meinung schon einen sehr hohen professionellen Stand erreichen. Da gehört einerseits einmal Rahmenbedingungen dazu, die kann man schaffen, das ist noch mal eine Frage des Geldeinsatzes, aber auch selbst mit weniger Geldeinsatz kann man durchaus sehr gute Rahmenbedingungen schaffen. Bis zu einem sehr hohen Grad kann man auch die Qualität der Trainer und Trainerinnen mit beeinflussen, mit beeinflussen fängt bei der Auswahl an

(Diktiergerät fällt aus, weil der Speicher voll ist)

Also Professionalität ist sozusagen eine Frage der Definition, aber sicherlich auch, also eine hohe Professionalität auch in der Erwachsenenbildung machbar, notwendig, keine Frage, und da ist, glaube ich, in den letzten Jahren sehr, sehr viel passiert. Ich glaube, da ist in der gesamten Erwachsenenbildung österreichweit, gab es sehr viele Qualitätsdiskussionen und wurde auch viel in diese Richtung gearbeitet. Also ich würde schon da eine Einschätzung treffen, dass ein Großteil der Erwachsenenbildungseinrichtungen heutzutage sehr professionell arbeiten. Ist vielleicht noch ein bisschen Nachholbedarf noch da. Jetzt, wenn ich so etwas sage, Dinge, die auch von unserer Seite her beeinflussbar sind, sag ich einmal, ähm, haben wir vielleicht noch nicht so ganz den Stand von wirklichen Top-Unternehmen in der Privatwirtschaft, aber ich denke, da werden wir uns auch noch weiter annähern und da ist durchaus eine gute Möglichkeit, da viel zu erreichen. Wobei, ist jetzt eine reine Einschätzung logischerweise, ich denk, wenn ich jetzt sage, ich nehme die Erwachsenenbildung her und vergleiche sie jetzt mit allen Wirtschaftsbetrieben und so weiter, die es gibt, würde ich durchaus sagen, dass wir uns da durchaus schon mit unserer Professionalität im guten Mittelfeld bewegen, also was so Serviceleistungen, Umfeld und so weiter betrifft. Wenn ich da manchmal überlege, wenn ich irgendwo als Kunde bei einer Firma auftritt – wie ich da manchmal – also nicht ständig, aber wie ich da manchmal behandelt werde, da muss ich sagen, wenn das eine meiner Kolleginnen so macht, dann hätte das ein ernstes Gespräch zur Folge. Also das wäre nicht mehr, ahm, einen professionellen Auftreten einem Kunden gegenüber entsprechend, ja, das hat in den 60er Jahren gepasst vielleicht, ja, wo man die Kunden als Bittsteller betrachtet hat, aber sicher nicht mehr im neuen Jahrtausend. Da denke ich sind mir schon sehr sehr gut unterwegs. Wie gesagt, die Definition von Qualität und damit Professionalität beim Produkt, das kann man nicht vergleichen. Das hängt von ganz unterschiedlichen anderen Faktoren ab.

I: Dann kommen wir zur Abschlussfrage. Was denken Sie, welche Kompetenzen brauchen BildungsmanagerInnen, um aktuellen Problematiken in der Erwachsenenbildung im weitesten Sinne professionell begegnen zu können?

608 B5: ... Sie müssen gute NetzwerkerInnen sein, weil ... einerseits passiert heut'
609 oder viele Förderungen laufen auch darüber, die haben als Vorgabe, dass man Pro-
610 jektpartner, -partnerinnen braucht, das heißt, man brauch ein gutes Netzwerk auch in
611 der Bildungslandschaft eigentlich, damit sozusagen für sich dann passende Partner
612 und Partnerinnen vor allem schnell bei der Hand hat. Also oft ist es ja nicht so, dass
613 man da ewig viel Zeit hat, um zu schauen, welche Partner würden da passen. Son-
614 dern da muss man zum Zeitpunkt der Ausschreibung bis zur Einreichung, muss da
615 schnell gehandelt werden. Das heißt, wenn man ein guter Netzwerker hat, ist, dann
616 hat man ja oft schon im Vorfeld halbwegs zuverlässige Informationen, was bei den
617 diversen Projektausschreibungen gefordert wird, damit verlängert sich die Zeitspan-
618 ne der Vorbereitung (lacht). Ich denke ... eine gute sozialwissenschaftliche Basis
619 kann einmal nicht schaden. Um sozusagen, das ist sehr vielfältig, aber ich subsum-
620 miere das jetzt einmal unter dem Begriff Gesellschaft-Zielgruppe, einfach, einerseits
621 aus diversesten Statistiken, Trendforschungsbereich oder auch einfach das, was
622 man im alltäglichen Leben mit Kunden und Kundinnen, die sozusagen, die Trends,
623 ah, feststellen zu können. Je früher ich einen Trend erkenne oder auch eine Gefahr
624 erkenne, desto eher kann ich mich darauf einstellen und auch vielleicht schon ent-
625 sprechend reagieren. Sozusagen diese Gefahren erkennen, wie man aber das jetzt
626 als Kompetenz bezeichnet, tue ich mir jetzt schwer, aber Sie können sich ja ungefähr
627 vorstellen, was ich damit meine. Ahm ... ja das sind so ... Entscheidungskompetenz
628 ist, glaube ich, ein ganz ein wesentlicher Faktor, weil es hilft da nichts, wenn ich Ge-
629 fahren erkenn' und dann traue ich mich gewisse Entscheidungen zu treffen (es wird
630 angeklopft, und eine Frau tritt herein) später bitte. Ahm, also da hilft mir das nichts,
631 vor allem unangenehme Entscheidungen möglicherweise zu treffen, also Entschei-
632 dungskompetenz ist da ganz wesentlich. Ja eigentlich subsummieren kann man es
633 vielleicht unter Führungskompetenz. Da gehört alles dazu, Entscheidungen zu tref-
634 fen, Strategien zu entwickeln, und um die entwickeln zu können, muss ich natürlich
635 abschätzen können, wie die zukünftige Entwicklung ist, also all das, würde ich jetzt
636 sagen, ist notwendig um sozusagen auf eventuelle Gefahren gut reagieren zu kön-
637 nen. Natürlich gehört dann noch einmal vieles andere dazu, damit man das jetzt in
638 die alltägliche Arbeit umsetzen kann, Personalführung und so weiter.

639 I: Gut, dann möchten Sie noch irgendetwas ansprechen oder ist für Sie noch ir-
640 gendetwas offen geblieben.

641 B5: Nein, ist mir jetzt, also ad hoc fällt mir da jetzt diesbezüglich nichts ein.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Ulrike Pigisch
Geburtsdatum: 8. April 1983
Geburtsort: St. Pölten

Ausbildung

1989 – 1993 Volksschule in St. Georgen am Steinfeld
1993 – 1997 Hauptschule in St. Georgen am Steinfeld
1997 – 2002 Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe
in St. Pölten
2002 – 2003 Erwerbstätigkeit
Seit 2003 Studium der Bildungswissenschaften in Wien

Praktika

April 2006 Integratives Reiten und Voltigieren am Schottenhof, Kinder-
und Tierbetreuung
September 2006 Pädagogische Bibliothek beim Landesschulrat für Niederös-
terreich
März – Juni 2008 BIV Integrativ/VHS Meidling, Computerkurs für Fortgeschrit-
tene für Menschen mit Behinderungen

Einschlägige berufliche Tätigkeiten

2006 – 2007 Lernbegleiterin beim NÖ Hilfswerk
Seit Mai 2008 Mitarbeiterin im zweiten Bildungsweg der VHS Polycollege
Seit November 2008 Projektmitarbeiterin im Bildungsprojekt für Gehörlose an der
VHS Polycollege
Seit März 2009 EDV-Kursleiterin für Menschen mit Behinderungen bei BIV
Integrativ an der VHS Meidling